



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania

Author: Jadwiga Uchyla-Zroski

Citation style: Uchyla-Zroski Jadwiga. (1999). Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania. Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



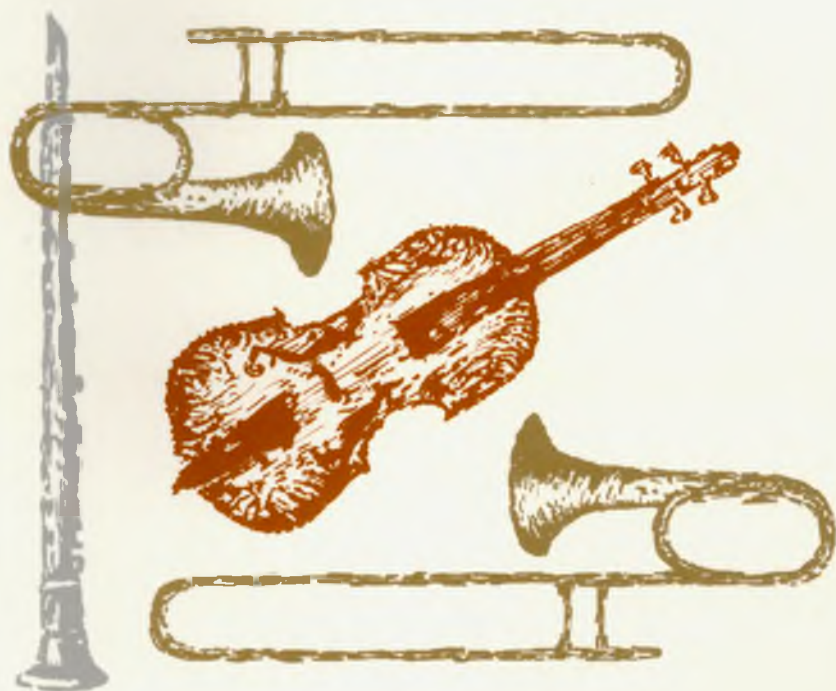
Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jadwiga Uchyla-Zroski

*Promuzyczne
zachowania młodzieży
w okresie dorastania
i ich uwarunkowania*



*Promuzyczne
zachowania młodzieży
w okresie dorastania
i ich uwarunkowania*

*Prace Naukowe
Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 1791*

Jadwiga Uchyla-Zroski

*Promuzyczne
zachowania młodzieży
w okresie dorastania
i ich uwarunkowania*

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 1999

Redaktor serii: Publikacje Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie
ROBERT MRÓZEK

Recenzenci
JANINA FYK
JANUSZ ZATHEY



BG **290155**

Treść

Wstęp

9

Rozdział I

Psychologiczno-pedagogiczne koncepcje i teorie czynników wpływających na promuzyczne zachowania

13

Podstawowa terminologia	13
Behawiorystyczna koncepcja zachowań. Główne kierunki teorii zachowania się	17
Strukturalna koncepcja zachowania w aspekcie teorii osobowości	20
Psychologia wobec osobowościowej koncepcji zachowania jako utożsamianie się postawy	26
Rola zainteresowań w kształtowaniu postaw promuzycznych	28
Transgresyjna koncepcja człowieka w kształtowaniu się określonych zachowań	32
Energetyczna koncepcja zachowań w kontekście zachowań promuzycznych	34
Istota psychologicznych i pedagogicznych poglądów, koncepcji i teorii w analizie czynnikowej zachowań, w tym zachowań promuzycznych	35

Rozdział II

U podstaw koncepcji zintegrowanej pedagogiki muzycznej

38

Funkcje muzyki i jej związki z naukami o wychowaniu. Pozamuzyczne znaczenie muzyki	38
--	----

Psychopedagogiczna analiza okresu adolescencji a charakterystyka form aktywności młodzieży	43
Krytyczny przegląd teorii i koncepcji edukacji muzycznej młodzieży w okresie jej społecznego dorastania (studium historyczne)	46
Wielopostrzeganie w zintegrowanej pedagogice muzycznej	51
Problemy racjonalnego spożytkowania teorii w aspekcie praktycznego działania (podstawowe paradygmaty)	59

Rozdział III

Podstawy metodologiczne pracy

64

Cele, problematyka i przedmiot badań	64
Hipotezy główne i szczegółowe	65
Dobór, układ i pomiar zmiennych	66
Analiza środowiska osobowego i terytorialnego	69
Dobór metod, technik i narzędzi badawczych	73
Zasięg czasowy oraz kierunki i fazy badań	81

Rozdział IV

Wyniki badań pilotażowych młodzieży

83

Wiedza muzyczna	83
Zdolności i uzdolnienia muzyczne	85
Pierwszy etap badań (badania pilotażowe)	86
Drugi etap badań (badania wstępne)	94
Umiejętności i sprawności muzyczne	107
Postawy promuzyczne	109
Weryfikacja metod, technik i narzędzi badawczych	112

Rozdział V

Analiza wyników badań sondażowo-diagnostycznych

114

Analiza ilościowa (główne zależności statystyczne)	114
Analiza jakościowa czynników warunkujących kształtowanie się promuzycznych zachowań	131
Pedagogiczne konsekwencje stwierdzonych zależności	134

Rozdział VI

**Organizacja, przebieg i warunki
naturalnego eksperymentu pedagogicznego**
138

Założenia metodologiczne	138
Organizacja	140
Pomiar przedeksperymentalny, w trakcie trwania eksperymentu i po jego zakończeniu	144
Skala postaw promuzycznych	163
Jakościowa analiza wyników	176
Analiza komponentów postawy	178
Analiza cech przedmiotu postawy	183
Weryfikacja hipotez	190
Wnioski i uogólnienia	193

Rozdział VII

Zarys koncepcji modelowej
196

Podstawowe paradygmaty	196
Założenia koncepcji modelowej	199
Uwarunkowania realizacyjne modeli alternatywnych	202
Nowe tendencje w edukacji a przygotowanie nauczyciela	204

Aneks**207****Bibliografia****220****Indeks tematyczno-zagadnieniowy****226****Indeks nazwisk****231**

Summary	235
Zusammenfassung	237

Wstęp

Kształcące i wychowawcze wartości muzyki stanowią ogromny potencjał pedagogicznych oddziaływań i mają wielkie znaczenie dla harmonijnego rozwoju osobowości młodego człowieka. Fakt uświadomienia sobie, jak wielki to potencjał, dał początek badaniom eksperymentalnym, zmierzającym do wykształcenia aktywnego odbiorcy — twórcy i miłośnika sztuki. Skupiono się na różnych rodzajach działalności muzycznej uczniów, uwzględniając w tym celu liczne formy twórczości poliestetycznej stosowane podczas lekcji „muzyki” w szkole średniej.

Wychowanie muzyczne, wzbogacone w treści „wychowania do kultury” w regionie, sprzyjało rodzeniu się potrzeby obcowania młodzieży ze sztuką w różnych jej przejawach i formach aktywności muzycznej oraz kulturalnej. Zapoczątkowane w młodości działania mogą przynieść obiecujące efekty w późniejszym, dojrzałym życiu. Określenie czynników warunkujących promuzyczne zachowania młodzieży w okresie jej dorastania stało się zasadniczym problemem pracy.

Dziś, u progu XXI wieku, należy stwierdzić, że ostatnie stulecie przyniosło wiele zmian kulturowych i cywilizacyjnych, które swym zasięgiem ogarnęły niemal wszystkie dziedziny życia ludzkiego, w tym także muzykę. Artyści i odbiorcy — w poszukiwaniu nowych rozwiązań estetycznych — zreformowali lub odrzucili stare wartości klasyczne i tradycje. Szczególnym dowodem poszukiwań, a nawet „aberracji estetycznej” stały się zachowania młodych ludzi wyrażone ich gustami muzycznymi, formami zachowań, rodzajem udziału w kulturze czy sposobem ubioru.

Poznanie zainteresowań muzycznych młodzieży szkół ponadpodstawowych, wyrażonych tendencją do pewnych zachowań i przyjętych postaw promuzycznych, pozwoliło na wyłonienie — w drodze empirycznych badań — czynników warunkujących zachowanie tej młodzieży. Podstawowym elementem zachowania własnej kultury regionalnej, a następnie narodowej, jej trwania w świadomo-

ści odbiorcy jest przekazanie potomnym dziedzictwa kulturowego. Znacząca rola w tym względzie przypada rodzinie, szkole i środowisku ucznia. Dokładna znajomość faktów, języka, historii, dorobku artystycznego czy dowodów ewolucji społeczno-kulturowych regionu wzmacnia ciekawość poznawczą młodzieży, kształtując postawę permanentnych poszukiwań w dążności do poznawania prawdy. Winno to być rozumiane w następujących kategoriach: kultury, języka, folkloru, folkloryzmu, historii i żywej tradycji. Poznanie przeszłości własnego regionu umacnia wśród młodzieży emocjonalną z nią więź, kształtuje pozytywne cechy charakteru oraz twórcze działania wobec treści kulturowych najbliższego środowiska. Pozwala też spojrzeć przez pryzmat czasu na jego znaczenie, wskazując na wzajemne zależności pojęć „wczoraj”, „dziś” i „jutro”. Wymiarem współczesnej postawy regionalnej jest uznanie wspólnoty, „poczucia zakorzenienia” i stanowienia o swej przynależności.

Działania muzyczne młodzieży w zakresie samokształcenia — np. w ruchu amatorskim, domowym muzykowaniu, wyrażone w promuzycznych zachowaniach, a wykonywane poza szkołą — pełnią funkcję wzmacniającą w odniesieniu do procesów poznawczych i nabytych w szkole umiejętności. Nadto postawa promuzyczna młodzieży jest wynikiem wykształconych uzdolnień muzycznych, posiadanego zasobu wiedzy muzycznej i ogólnej, a szczególnie własnej aktywności. Siłą dynamizującą zachowania promuzyczne są zainteresowania, motywy działań i cechy osobowości, jakie młodzież przypisuje wybranej działalności muzycznej. Kształtowanie postaw promuzycznych, także ich zmiana, zależy w znacznym stopniu od ucznia i nauczyciela, którzy w świadomy sposób przekazują i przyjmują treści nauczania, tworząc struktury emocjonalne, z tendencją do zachowań promuzycznych. Celem badań było zatem — z jednej strony — ukazanie aktualnej sytuacji w dziedzinie kształcenia i wychowania muzycznego młodzieży szkół ponadpodstawowych (diagnoza), a z drugiej — opracowanie na podstawie sondażu stanu faktycznego i zaproponowanie do wdrożenia alternatywnych modeli procesu wychowania muzycznego, które wpływałyby efektywnie na zainteresowania, tak by dzięki zdobytej wiedzy muzycznej, a także określonym umiejętnościom można kształtować pozytywną postawę wobec muzyki i życia muzycznego (prognoza).

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. W pierwszym scharakteryzowano stanowiska i teorie badaczy dotyczące różnych koncepcji osobowości oraz ich związek z kształtowaniem się psychologiczno-pedagogicznych zależności, wpływających na promuzyczne zachowania. Interpretacje teoretyczne wskazują na znaczącą rolę osobowości, a szczególnie dynamizmów osobowych i struktur poznawczych w realizacji wyznaczonych celów i preferowanych wartości — w rodzeniu się własnego „ja”. To głównie osobowość kieruje działaniem człowieka, zmierzającym do wykształcania zachowań — aż do nawyków włącznie. Rozdział drugi zawiera przegląd stanowisk badaczy w kwestii roli muzyki w wychowaniu oraz ukazuje różne koncepcje edukacji muzycznej, oparte

na założeniach zintegrowanej pedagogiki muzycznej. W trzecim prezentowana jest metodologia badań własnych — zarówno sondażowych, jak i podstawowych. Czwarty rozdział obejmuje analizę ilościową i jakościową badań pilotażowych, przeprowadzonych w liceum ogólnokształcącym w Jastrzębiu Zdroju. Wyniki badań sondażowych nad zainteresowaniami promuzycznymi młodzieży (badania w skali ogólnopolskiej), przeprowadzonych techniką kwestionariusza oraz badania ankietowe nauczycieli (absolwentów Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie) na temat: *Co wiedzą i czynią w zakresie kształtowania promuzycznych zachowań uczniów?* — przedstawia rozdział piąty. Rozdział szósty dotyczy założeń metodologicznych, organizacji, przebiegu naturalnego eksperymentu pedagogicznego oraz analizy wyników badań. W ostatnim, siódmym rozdziale mieści się zarys koncepcji modelowej, w którym program nauczania przedmiotu „muzyka” wzbogacono w rozdział *Wychowanie do kultury* (w regionie), a następnie skupiono się na poznaniu kultury narodowej — do światowej włącznie. Pracę kończy aneks, bibliografia, indeks tematyczno-zagadnieniowy oraz indeks osobowy.

Rozdział I



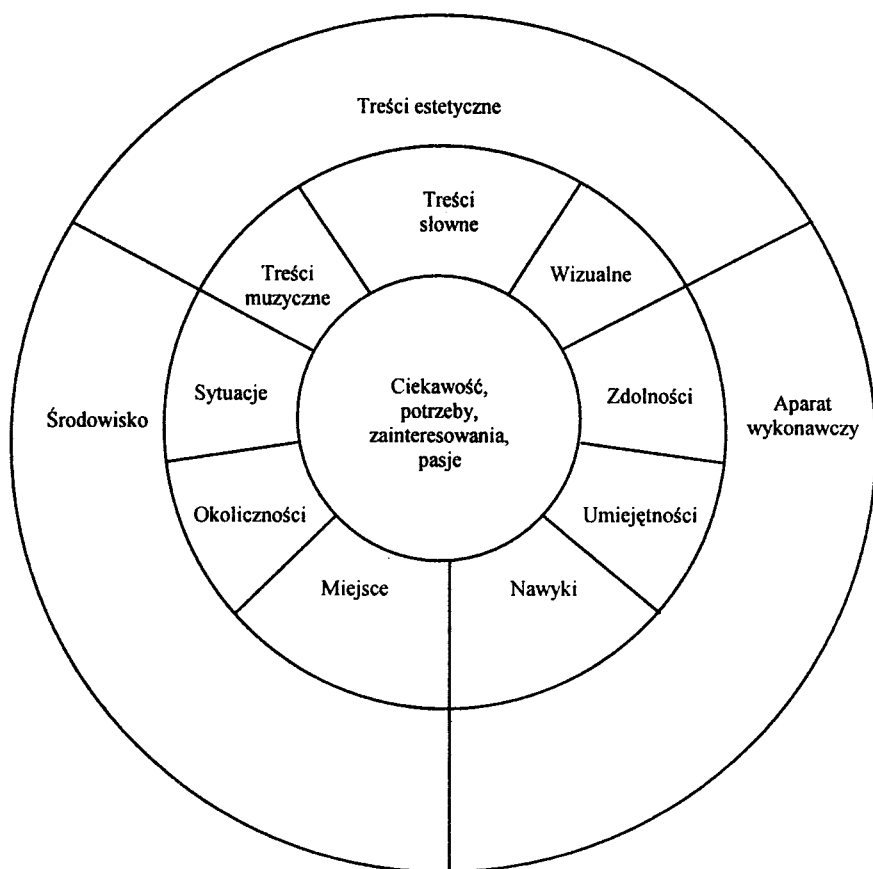
Psychologiczno-pedagogiczne koncepcje i teorie czynników wpływających na promuzyczne zachowania

Podstawowa terminologia

Wyniki nauczania i wychowania młodzieży stały się jednym z głównych problemów współczesnej pedagogiki muzycznej, między innymi dlatego, że społeczna rola oświaty wzrasta w miarę rozwoju cywilizacji, techniki i kultury człowieka. Przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego życia społecznego i kulturalnego w tych złożonych warunkach wymaga wielu rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, celowo zorganizowanych i rozłożonych na długie okresy oddziaływania. W dobie współczesności nie wystarcza już żywiołowe naśladowanie i pośrednie uczestnictwo w dobrach, jakie niesie nam sztuka. Konieczna staje się świadomość twórczej i aktywnej postawy młodych odbiorców sztuki muzycznej. Wyniki takiego przygotowania muszą podlegać stałej analizie i kontroli. Tylko bowiem w ten sposób można młodzieży zapewnić odpowiedni poziom umuzykalnienia, od którego zależeć będzie upowszechnienie kultury i promuzyczne zachowania młodych ludzi. Procesy te wskazują, jak dynamizującym czynnikiem promuzycznych zachowań młodzieży jest właściwe wykształcenie muzyczne wsparte zainteresowaniami, potrzebami i motywacją do działań.

Prowadzone badania miały charakter studiów empirycznych, opartych w znacznym stopniu na metodach eksperymentalnych. Potrzeba tych badań wyrosła z konkretnego zapotrzebowania polskiej pedagogiki muzycznej. Tak więc włączenie się autora pracy w nurt badań tej problematyki posłuży określonemu społeczeństwu i dyscyplinie naukowej, pośrednio zaś — nauce światowej. Pojęcie „promuzyczne zachowanie” sugeruje szeroki zakres działalności umysłowo-artystycznej oraz jej wytworów praktycznych. W tym kontekście rozważane pojęcie byłoby zbyt szerokie i mogłoby oznaczać wszelkie

artystyczno-muzyczne zainteresowania młodzieży; można by zatem nim objąć takie zainteresowania młodzieży, które dzięki odpowiednio ukierunkowanej jej działalności zmierzałyby do wyjaśnienia, przyswojenia i ewentualnie przetworzenia otaczającej ją rzeczywistości artystycznej. W świetle tych ustaleń w pojęciu „promuzyczne zachowanie” mieściłaby się także działalność młodzieży wchodząca w zakres techniki, plastyki, tańca, mass mediów i innych rodzajów sztuk. Takie szerokie rozumienie zainteresowań artystyczno-muzycznych ze względu na rozległość i mnogość poruszanych w nim płaszczyzn działalności artystycznej związanej z muzyką staje się zbyt obszerne i nieprzydatne w niniejszej pracy. Należy więc przyjąć, że zachowania promuzyczne — to działalność jednostki lub grupy, skupiona na sztuce muzycznej, partycypowaniu w jej różnych rodzajach i formach, poparta chęcią zdobycia pewnych wiadomości, umiejętności, sprawności i dążeniem do relaksu, traktowanego jako zaspokojenie własnych potrzeb, do realizacji celu włącznie.



Rys. 1. Składniki zachowań promuzycznych

W zakres tak sformułowanego pojęcia będą wchodzić różne rodzaje zachowań i działań młodzieży w obszarze muzyki. Określenie „promuzyczne” jest wyrazem złożonym. Jak wyjaśnia literatura, pierwszy człon wyrazu — „pro” łączy się z przymiotnikiem oznaczającym pozytywny, przychylny stosunek do tego, co oznacza człon drugi (W. Doroszewski, red., 1973, s. 569). W tym wypadku drugim członem jest słowo o znaczeniu przymiotnikowym „muzyczne”.

Inne źródło literaturowe podaje następujące wyjaśnienie: „pro” — określa działanie człowieka na rzecz „czegoś”; drugim członem jest rzeczownik „muzyka”; „promuzyczne” zatem oznaczać będzie wszelkie działanie młodzieży na rzecz muzyki. Autorka posługuje się w pracy znaczeniem przymiotnikowym złożenia „promuzyczne”. Zachowania promuzyczne — to takie działania młodzieży, których istotą są treści muzyczne. Prezentowany przez młodzież rodzaj zachowań promuzycznych sprzyja tworzeniu się odpowiednich postaw wobec muzyki. Syndromem postawy promuzycznej jednostki jest zespół cech zbiegających się w organizmie człowieka, tworzący określoną postawę jednostki wobec muzyki. Cechy te oraz ich ustrukturuwanie przedstawia rys. 1. Jak pokazano na rysunku, zespół zachowań promuzycznych tworzą: treści muzyczne, treści wizualne, treści słowne, aparat wykonawczy jednostki, posiadane umiejętności, zdolności, sytuacje i okoliczności, w których następowało działanie na rzecz muzyki, rodzaj działania, jak również miejsce i środowisko, w którym ono występowało.

Istotną rolę w prezentowanym typie zachowań jednostki odgrywają czynniki warunkujące określone działanie na rzecz muzyki. Ich wzajemne relacje obrazuje rys. 2. Z przedstawionego rysunku wynika, że w skład postawy promuzycznej wchodzi następujące elementy: poznanie danego przedmiotu,



Rys. 2. Składniki postawy

stosunek emocjonalny do tego przedmiotu, jak również motywacja do określonego zachowania względem niego.

Cechy promuzycznej postawy wyrażono w odpowiednich zakresach kwestionariuszy postawy, zwanych skalą postaw promuzycznych. Orientacji w zakresie pojęcia postawy promuzycznej dostarczyć może przeprowadzona analiza badań nad tym terminem.

Przedmiot zainteresowań badawczych został określony jako:

- wyodrębnienie i analiza czynników promuzycznych zachowań;
- rozpoznanie i typologia postaw młodzieży wobec muzyki.

Wyróżnione podzakresy badań są w pracy następujące:

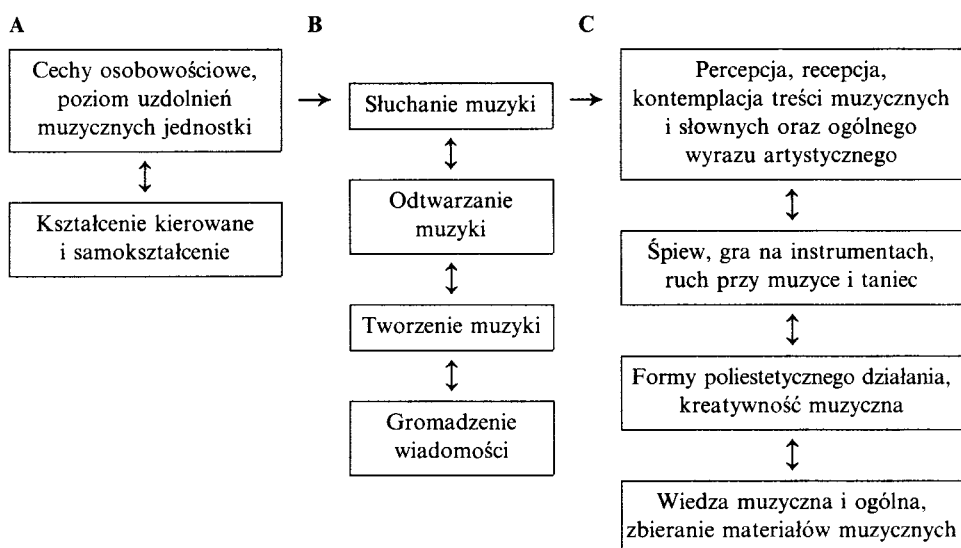
1. Analiza kształtowania się zainteresowań muzycznych młodzieży jako jednego z czynników motywacji.

2. Określenie zakresu i zasięgu udziału młodzieży w percepcji muzyki, recepcji, odtwarzaniu, tworzeniu, w zbieraniu materiałów muzycznych, pogłębianiu wiedzy muzycznej, rozumianych jako zachowanie jawne — zewnętrzne bądź ukryte — wewnętrzne.

3. Analiza kształtowania się promuzycznych zachowań jako wypadkowej siły i kierunku motywacji wywołanych potrzebami, wartościami oraz emocjami jako zachowaniami ukrytymi — wewnętrznymi.

4. Zbadanie wpływu środowiska na kształtowanie się promuzycznych zachowań młodzieży czy też mechanizmów kierowania samym sobą.

5. Ukazanie wpływu metod i form pracy nauczyciela muzyki na kształtowanie się pozytywnych wobec muzyki postaw młodzieży.



Rys. 3. Schemat ogniw zachowań promuzycznych

Autorka założyła, iż postawy wydają się aktualnie najsilniejszym z czynników psychicznych, działających na ludzkie zachowanie, a ponadto postawy promuzyczne dotyczą tej sfery zjawisk życia młodzieży, która wywiera najsilniejszy wpływ na pozostałe dziedziny jej działalności w szkole oraz w środowisku rodzinnym i rówieśniczym.

Zachowania promuzyczne są reakcją kompleksową, składającą się z wielu ogniw, co przedstawiono na rys. 3.

Zachowania promuzyczne stanowią zespół reakcji celowych, czyli czynności jawnych, w postaci zewnętrznych działań promuzycznych, bądź czynności ukrytych, pozostających w sferze psychiki. Dlatego też przyjęto założenie, iż na rodzaj i cechy zachowań promuzycznych jednostki niewątpliwie wpływ wywierają: cechy osobowościowe i poziom uzdolnień muzycznych, które znacząco wpływają na kształtowanie się zainteresowań, wartości oraz potrzeb. W rezultacie tych działań dochodzi do kształtowania się promuzycznej postawy jako względnie trwałej dyspozycji do tego typu zachowań.

Behawiorystyczna koncepcja zachowań

Główne kierunki teorii zachowania się

Problem szukania interpretacji wyjaśniających zachowania istot żywych zaznacza się w naukach z początkiem XX wieku. Badacze wyjaśniali przyczyny ludzkich zachowań w różny sposób. Odmienność stanowisk wynikała z przyjętych założeń danego kierunku.

Behawioryzm rozwinął argumentację na rzecz uprawiania nauki o zewnętrznym zachowaniu się człowieka. Zdaniem behawiorystów wiedza psychologiczna ma służyć kontrolowaniu zachowań ludzi, tzn. powinna służyć każdemu do tego, aby mógł trafnie przewidywać, co zrobią inni, i tym samym skutecznie wpływać na ich postępowanie (T. T o m a s z e w s k i, 1984).

Behawioryzm dał początek naukom o zachowaniu się. Za ważne uznano tylko to, co ludzie robią, a nie to, co czują i przeżywają. Rozwijanie nauki o zachowaniu się jako nauki praktycznej wymagało przede wszystkim badania zależności przyczynowych. Behawioryści skupili także uwagę na badaniu tych zależności, traktując je jako jedyną przyczynę każdego aktu zachowania się. Zdarzenia fizyczne, które działają na organy zmysłowe człowieka, traktowano jako bodźce wywołujące reakcje. Przyjęto też, że manipulując bodźcami, można kierować zachowaniem człowieka. Zależność tę da się przedstawić następująco:

$$S \longrightarrow R,$$

gdzie:

S — bodziec (*stimulus*),

R — reakcja.

Schemat ten można wyrazić za pomocą następującej formuły: $R(fS)$, co oznacza, że reakcja jest funkcją (f) bodźca (S). W formule bodziec traktowany jest jako zmienna niezależna, zachowanie zaś — jako zmienna zależna.

W rozumieniu behawiorystów osobowość oznaczała sumę nawyków wyrobionych w jednostce w jej dotychczasowym życiu i działaniu. Zachowanie się jest zatem reakcją organizmu człowieka na kompleksowe działanie bodźców (T. T o m a s z e w s k i, 1984, s. 49—50). Rozpatrując poglądy behawiorystów na zachowanie się człowieka, stwierdzić należy, iż wykazali oni możliwość sterowania działaniem jednostki pod wpływem odpowiednio dobranych bodźców. Częściowo założenie to można odnieść do działań w dydaktyce muzyki, lecz — jak zaznaczono — tylko w ograniczonym zakresie. Każde działanie praktyczne doskonalą umiejętności wykonawcze, lecz niezbędne staje się zaangażowanie emocjonalne i uczuciowe jednostki. Uprawianie muzyki bez wewnętrznej motywacji nie odnosi właściwych skutków, sprowadza się bowiem wyłącznie do treningu (np. dobór ćwiczeń emisyjnych w celu kształcenia skali głosu). Nauczyciel prezentuje wzór ćwiczeń wokalnych — uczeń adekwatnie je powtarza. Kierowanie np. głosem ucznia musi być powiązane ze świadomym jego śpiewem, czyli z działaniem przy współudziale sfery wewnętrznej i procesów myślowych. Dlatego też poglądy behawiorystów nie są aktualne w odniesieniu do pedagogiki muzycznej, lecz wskazują jedynie na siłę i skuteczność oddziaływania bodźców na jednostkę celem wywołania określonych reakcji i zmian. Ujemną cechą w teorii behawiorystów jest brak zainteresowań czynnikami wewnętrznymi człowieka, czyli tym, co się dzieje między bodźcem a reakcją w organizmie człowieka. Behawiorysty negowali subiektywność przeżyć jednostki, zdecydowanie zaś negowali teorię instynktów jako szczególnych sił wewnętrznych, popychających człowieka do działania i od wewnątrz kierujących jego zachowaniem się (W. T a t a r k i e w i c z, 1988).

Odmienne stanowisko aniżeli behawiorysty prezentowali psychoanalitycy z przedstawicielem kierunku Z. F r e u d e m (1957). W myśl przyjętych założeń zachowaniem człowieka kierują trzy mechanizmy: *id*, *ego* i *superego*. Jest to suma popędów biologicznych, potrzeb naturalnych człowieka, które kierują jego aktywnością, wyrażają się w praktycznym działaniu, celem uzyskania wyłącznie przyjemności. Założenie to nie wyjaśnia działań człowieka na rzecz muzyki, które nie sprowadzają się tylko do przyjemności, ale są np. gromadzeniem systematycznej wiedzy muzycznej i nabywaniem umiejętności muzycznych. Działania na rzecz muzyki nie można też tłumaczyć jako masy popędów biologicznych człowieka. Ani psychoanalitycy, ani psychologia indywidualna

A. Adlera (1947) nie interpretują aktywności człowieka w powiązaniu ze środowiskiem. Czynią to dopiero późniejsze kierunki psychologii humanistycznej, które w działalności człowieka upatrywały istoty jego bytu i poznania.

Psychologia humanistyczna stanowi zaprzeczenie behawioryzmu wskutek przyjęcia odmiennego, a mianowicie podmiotowego traktowania człowieka. Jej zwolennicy sprzeciwiają się też manipulowaniu osobowością ludzką za pomocą bodźców, akcentując następujące wartości i cechy człowieka: twórczość, miłość, samorealizację, transcendencję, autonomię i tożsamość. Założenia psychologii humanistycznej są nadal aktualne w swojej wymowie. Ukazują możliwości działania człowieka na miarę własnych potrzeb i wyznaczonych celów.

W ujęciu psychologii postaci zachowanie się interpretowano jako sterowane czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi (nazwano je bodźcami, karami, sygnałami). Przyjęto również, że zachowanie opiera się na zasadzie energetycznej (przyrównanie do materialnej energii czy do psychologii „dynamicznej”). W wyniku zewnętrznego zdarzenia fizycznego dochodzi do przekazania energii organom zmysłowym człowieka i przesłania jej drogą nerwową do mózgu, a następnie do organów wykonawczych (T. Tomaszewski, 1984, s. 146). Taki sposób interpretacji zachowania się człowieka wynika z jego uwarunkowań wewnętrznych, z traktowania osobowości jako zbiornika energii samoczynnie szukającej ujścia i nadającej od wnętrza impuls, który daje początek określonemu ludzkiemu zachowaniu. Brak zachowania równowagi między uwarunkowaniem wewnętrznym a zewnętrznym wywołuje potrzeby, popędy i motywacje oraz pobudza człowieka do aktywności wykonawczej. W kontekście przedstawionych założeń psychologii postaci działania muzyczne człowieka mogą być sterowane czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Czynniki wewnętrzne są zależne od osobowości człowieka, co w konsekwencji prowadzi do działań wykonawczych. Działania wykonawcze mogą być jawne, czyli zewnętrzne, lub ukryte, pozostające w sferze uczuć. Uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne sprawiają, iż człowiek podejmuje działania promuzyczne zaspokajające jego potrzeby wobec sztuki.

Człowiek, w myśl psychologii poznawczej, postrzega otoczenie wyłącznie w schemacie sensomotorycznym. Jego zachowanie warunkowane jest określonymi sytuacjami, w różnych okolicznościach człowiek zachowuje się odmiennie. Człowiek, by działać i być aktywnym, musi wykazywać tzw. gotowość poznawczą, która sprawia, że każda nowa informacja trafiająca do człowieka może zostać przekształcona w działanie. Na zaistnienie takiego stanu znaczący wpływ w wypadku człowieka wywiera aspekt emocjonalno-motywacyjny, będący wyrazem jego potrzeb oraz przyjętego przezeń systemu wartości i nastawień. Nastawienie poznawcze jest wyrazem jego wiedzy na dany temat, przewidywań i oczekiwań. Stwierdzono też, że każdy proces poznawczy zależy właśnie od gotowości poznawczej człowieka; znaczy to, że procesy poznawcze pełnią funkcję regulacyjną.

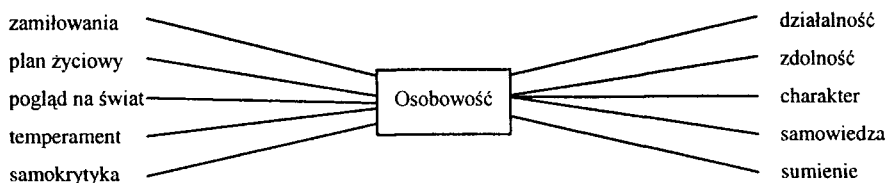
Zachowanie wyrażające się aktywnością jednostki wobec muzyki wpływa z cech osobowości. Cechy te ujawniają się jako formy reagowania na muzykę w określony sposób.

Strukturalna koncepcja zachowania w aspekcie teorii osobowości

Złożoność ukształtowania osobowości człowieka utożsamia się z pojęciem budowy strukturalnej. Cechy osobowości człowieka ujmują się zatem w trzy grupy struktur, które obejmują różne zakresy:

- poznawczy, np. spostrzeganie, myślenie, uwaga, pamięć;
- emocjonalny, np. procesy motywacyjne, potrzeby, uczucia;
- wolicjonalny — to głównie realizacja zamiarów dzięki wytrwałości i silnej woli człowieka w dążeniu do celu.

W myśl przyjętej typologii budowę strukturalną osobowości można przedstawić w postaci schematycznej — por. rys. 4.



Rys. 4. Struktura osobowości (oprac. W. Szewczuk, 1962)

Osobowość — jak podaje A. Kondraś (1984, s. 204) — to system biologicznych, psychicznych i społecznych cech człowieka, działający w interakcji z zewnętrznym środowiskiem. Osobowość nazwano również systemem adaptacyjnym (M. Chłopkiewicz, 1980). Osobowość — to zintegrowany układ czy też system świadomych relacji człowieka z warunkami otaczającej go rzeczywistości, wyrażający jednocześnie tendencje, potrzeby, zainteresowanie, motywacje, uczucia interpersonalne, stosunek do pracy i otoczenia oraz do samego siebie. Relacje te tworzą złożoną strukturę osobowości. Cechy osobowości człowieka kształtują się głównie dzięki stanowczości w dążeniu do celu (M. Chłopkiewicz, 1980). Pod wpływem aktywności człowieka i jego wcześniejszych doświadczeń wzmacnia się dynamika jego osobowości, a do-

minujące relacje uczuciowe, motywy działania, nastawienia, zdolności i cechy charakteru wzmacniają jego indywidualną postawę wobec otaczającej rzeczywistości, społecznej i kulturalnej.

A. Frączek (1966, s. 49) wskazuje, iż w odniesieniu do zachowań muzycznych należy mówić o zachowaniach kompleksowych, których elementami składowymi są:

- śpiew;
- słuchanie muzyki, gra na instrumentach;
- taniec, ruch przy muzyce;
- gromadzenie literatury i materiałów muzycznych.

Wszelkim działaniom człowieka, w tym również muzycznym, które uzewnętrzniają się w słuchaniu muzyki, jej odtwarzaniu, tworzeniu muzyki i w wiadomościach, towarzyszy motywacja. „O motywacji mówimy wówczas, gdy zajmujemy się kierunkowym i energetycznym aspektem zachowania, którego jednym z wyznaczników jest wzbudzona potrzeba” (J. Reykowski, red., 1976, s. 51). Pod pojęciem potrzeby należy rozumieć względnie trwałą właściwość osobowości, określaną przez relację do danej klasy obiektów zewnętrznych i wyrażającą się emocjonalnie jako stan ich braku, a behawioralnie — jako tendencja dążenia do nich (J. Reykowski, red., 1976, s. 51—52). Ważną rolę regulatora zachowań odgrywają struktury poznawcze, które dotyczą własnej osoby, wyznaczają „strukturę ja” oraz innych obiektów, idei, osób (J. Reykowski, red., 1976, s. 117). Struktury te odpowiadają za integrację różnych motywów i emocji jednostki oraz za adaptację zachowań jednostki do wymogów świata fizycznego i społecznego. Struktury „ja” i „nie ja” objawiać się mogą w następujących poczynaniach jednostki (J. Reykowski, red., 1976, s. 118):

- w umiejętności pokonywania przeszkód;
- w zgodności wyników z zamierzeniem jednostki;
- w skuteczności rozwiązywania konfliktów wewnętrznych;
- w umiejętności gratyfikacji motywów przy zachowaniu integralności osobowości.

Silne *ego* — czyli duża siła wewnętrznych dążeń — może uzewnętrzniać się między innymi w działaniach twórczych jednostki.

Rolę różnych składników intelektu w procesie twórczym badał np. J. P. Guilford (J. Reykowski, 1974), który wyodrębnił dwa typy myślenia: konwergencyjny (jedno rozwiązanie) i dywergencyjny (wiele rozwiązań). Wykazał też, że osoby twórcze charakteryzują się formą uspołecznienia i dużą niezależnością. W procesie twórczym ważną rolę odgrywa samoocena i samoakceptacja. Twórców cechuje ufność we własny talent, który zapewnia im satysfakcję, i w ostateczny rezultat swoich przedsięwzięć. Myślenie dywergencyjne, czyli rozbieżne, to szukanie wielu rozwiązań podanego zadania twórczego. Wielość możliwości wyraża się w działaniach twórczych i świadczy o rozumieniu zadania, jak również o różnorodności rozwiązań myślowych.

Mnogość rozwiązań w odniesieniu do działań twórczych jest podstawą wielu systemów nauczania muzyki, między innymi C. Orffa (J. Uchyla-Zroski, 1991). Twórcze działania muzyczne wyzwalają mnogość interpretacji i pomysłów w obrębie jednego zadania muzycznego, np. tworzenia muzyki do podanego hasła czy do podanego tematu muzycznego. Schematy poznawcze dotyczące muzyki powstają głównie na podstawie osłuchania. „Wszystkie pojęcia muzyczne, schematy poznawcze muszą mieć swoją nazwę czy opis słowny, aby istnieć i funkcjonować w reprezentacji poznawczej, a tym samym kształtować percepcję” (M. Manturzevska, H. Kotarska, red., 1990, s. 128—129).

Struktury poznawcze człowieka stale się wzbogacają i przekształcają. W trakcie kontaktów z muzyką powstają wciąż nowe schematy poznawcze, pozwalające — w sposób coraz bardziej specyficzny — postrzegać i rozumieć muzykę. Można jednak wyodrębnić kilka muzycznych uwarunkowań osobowości, takich jak:

- regulatory poznawcze: uwaga, pamięć, słuch;
- indywidualne systemy wartości, czyli upodobania i zainteresowania jednostki;
- emocjonalno-motywacyjne regulatory zachowania, czyli własne potrzeby i dążność do realizacji przyjętego celu.

Struktury osobowościowe zatem odgrywają ważną rolę w kształtowaniu promuzycznych zachowań młodzieży. Do najważniejszych składników osobowości należą: zdolności oraz inteligencja muzyczna, potrzeby działań artystycznych, motywacje, zainteresowania, poglądy i wartości, których wyrazem są prezentowane przez młodzież postawy promuzyczne.

Współczesne teorie osobowości, zajmujące się mechanizmami warunkującymi organizację i ukierunkowanie zachowania człowieka, różnią się znacznie między sobą. Różnica ta tkwi w podejściu wyjaśniającym mechanizmy funkcjonowania osobowości (J. Reykowski, w: T. Tomaszewski, red., 1977, s. 765). Pierwsza grupa tych mechanizmów należy do teorii nawyku. Według autorów tej teorii podstawowym mechanizmem osobowości jest nawyk, powstający w wyniku związku bodźca i reakcji ($S - R$) przy założeniu, że ludzkie zachowanie wyjaśnia się za pomocą praw uczenia się (E. Guthrie, 1964; R. W. Lundin, 1965; Ch. E. Skinner, red., 1971). Drugą grupę stanowią teorie dynamiczne, których zwolennicy zakładają, że mechanizmy osobowości mają charakter sił dynamicznych. Przykładem sił dynamicznych są np. popędy i potrzeby. Koncepcja ta stanowi podstawę psychoanalitycznej teorii osobowości (H. Murray, 1938). Siły dynamiczne pod wpływem czynników wewnętrznych lub zewnętrznych osiągają stan napięcia i kierują zachowaniem się jednostki, a po osiągnięciu wyznaczonego celu następuje redukcja sił. Teorie poznawcze stanowią trzecią grupę zachowań jako przejawu osobowości. Teorie poznawcze opierają się na założeniu, że mechanizmy osobowości da się opisać i wyjaśnić według praw rządzących powstaniem i funkcjonowaniem skutków

poznawczych. Takie ujęcie mechanizmu osobowości nawiązuje do psychologii postaci (E. Ch. Tolman, w: W. Tatarkiewicz, 1988). E. Tolman utworzył pojęcie „mapa umysłowa” na oznaczenie systemu oczekiwań; mapa ta warunkuje organizację zachowania się. Przedstawicielem tej teorii jest G. Kelly (1977, w: T. Tomaszewski, red., 1977).

Badacze zajmujący się teorią ról traktują osobowość jako system zinternalizowanych, czyli uwewnętrznionych wymagań społecznych. W tym rozumieniu mechanizmem regulującym zachowanie się człowieka jest rola, jaką przyjął bądź jaką narzuciło mu otoczenie. Zwolennicy tej teorii zajmują się badaniem wymagań społecznych i relacji między tymi wymaganiami a zachowaniem się człowieka. Za twórcę teorii ról uważa się F. Znanieckiego (1934). Zwolennikiem tej teorii jest również T. Newcomb (w: J. Reykowski, red., 1964).

Kolejną grupę teorii zachowań jako przejawu osobowości stanowią teorie, których przedstawiciele rozpatrują mechanizmy osobowości jako cechy bądź jako system (F. H. Allport, 1955, s. 295), kierujący formami ekspresyjnego i adaptacyjnego zachowania. Z polskich badaczy należy do nich zaliczyć między innymi M. Kreutza (1966) oraz B. Zawadzkiego (1970), którzy traktowali osobowość człowieka jako konfigurację czy też mozaikę cech. Ujemną stroną tej koncepcji stanowi fakt, iż nie wyjaśnia zachowania, tylko je opisuje w sposób uporządkowany.

Metodą badawczą, ustalającą współzmiennność cech jako przejawów zachowań, jest analiza czynnikowa (R. B. Cattell, 1950; J. P. Guilford, 1959). Analiza czynnikowa dopuszcza znaczną dowolność przy doborze zmiennych i interpretacji uzyskanych rezultatów (B. Zawadzki, 1970, s. 223 i nast. oraz 308—310). Osobowość człowieka pełni ważną funkcję w jego życiu, gdyż — jako centralny system regulacji i integracji — warunkuje wykonanie wszelkich czynności. Impulsy do działań pochodzą z mózgu i wydawane są przez odpowiednie jednostki czynnościowe, które rosyjscy badacze nazwali układem funkcjonalności lub sekwencją fazową. W koncepcji T. Tomaszewskiego (1977, s. 773) natomiast odpowiednikiem jest schemat dynamiczny. W myśl tej koncepcji działanie człowieka uwarunkowane jest tworzeniem się schematów, które pełnią coraz rozleglejsze funkcje integracyjne w stosunku do schematów niższego rzędu. W ten sposób powstaje system regulacji i integracji czynności (czyli zachowania się). System ten nazywa się osobowością. Dzięki funkcji centralnego systemu integracyjnego człowiek osiąga zdolność do:

- integrowania napływających informacji w jednolity i uporządkowany obraz;
- integracji różnych kierunków działań, wskutek czego staje się zdolny zarówno do koncentracji na określonych celach, jak i do koordynacji różnych dążeń;

- integracji różnych rodzajów i sposobów ustosunkowania się do przedmiotów, osób i sytuacji, dzięki czemu zachowanie nabiera cech stałości i powtarzalności.

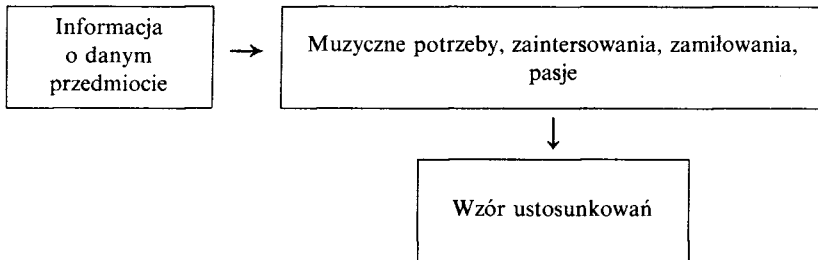
Osobowość pełni zatem funkcje regulacyjne. Regulowanie polega na takim kierowaniu funkcjami danego mechanizmu, aby działał w sposób prowadzący do pożądanego efektu (T. Tomaszewski, red., 1977, s. 774). Osobowość można rozpatrywać jako źródło „standardów regulacji”. Standardy regulacji w organizmach żywych (J. Reykowski, w: S. Nowak, red., 1973) — to potrzeby. Potrzeby mogą być różne, od najprostszych do bardzo złożonych. Człowiek wykazuje dążność do zaspokajania potrzeb i do realizacji wyznaczonych celów. Jeśli działania promuzyczne znajdują się w sferze potrzeb człowieka (jednostki), to działania funkcji regulacyjnych mogą pokierować go na drogę realizacji wyznaczonych celów, którymi mogą być:

- percepcja muzyki jako postrzeganie elementów muzyki i jej charakteru, nastroju, ogólnego wyrazu muzycznego, treści muzycznych i pozamuzycznych;
- odtwarzanie muzyki, czyli działanie organizmu polegające na zakodowaniu treści muzycznych, a następnie ich przetwarzaniu w różnych formach aktywności muzycznej, jak: śpiew, gra na instrumentach, taniec, działania plastyczne i inne manualne, ilustrujące posłyszane treści muzyczne i pozamuzyczne;
- tworzenie muzyki, które jest działaniem najbardziej absorbującym jednostkę do myślenia i uzewnętrzniania własnych pomysłów, stanowi realizację określonej potrzeby jednostki; może mieć charakter zarówno najprostszych działań muzycznych, jak tworzenie akompaniamentu swobodnego do piosenki, jak i działań bardzo złożonych, np. tworzenie ronda muzycznego, wariacji muzycznych, wymagających operowania zasobem wiedzy muzycznej i umiejętnego przekształcania wiedzy do potrzebnych działań muzycznych;
- zachowania jednostki zmierzające do gromadzenia zbiorów muzycznych (nagrań płytowych, kasetowych) czy materiałów tematycznie związanych z muzyką.

Potrzeba realizacji celów i potrzeb może się okazać tak mocna, iż staje się wręcz pasją muzyczną. Nie zawsze stosunek człowieka do otoczenia czy realizacja potrzeb przejawiają się wyłącznie w jego zachowaniu, tj. w działaniach praktycznych; mogą również przybrać postać wydawanych opinii, ekspresji uczuć i myśli, czyli wewnętrznych stanów określających nastawienia do muzyki. Konkretny akt ustosunkowania się jednostki do muzyki polega na wykonaniu określonych czynności, ale też wiele odniesień pozostaje w formie ukrytej, czyli w postaci zamiarów, planów, wyobrażeń czy skojarzeń. Określa się je jako „ustosunkowania symboliczne” (T. Tomaszewski, red., 1977, s. 763). Ustosunkowanie do określonego przedmiotu może być opisane jako kontinuum

od dodatniego do ujemnego (od aprobaty muzyki do awersji wobec niej), tzn. określone, w jaką interakcję wchodzi podmiot z danym obiektem (S. M i k a, 1987; M. M a r o d y, 1976); mogą one mieć charakter chwilowy, doraźny, a także stały. „Ustosunkowania stałe, gdy dotyczą klas przedmiotów, instytucji, idei wartości, bywają nazywane postawami” (T. T o m a s z e w s k i, red., 1977, s. 764). Postawy, gdy wyrażają się w ukierunkowaniu na cele, nazywamy dążeniami. Ustosunkowania do konkretnych osób i zjawisk bywają nazywane uczuciami. Te ustosunkowania, które polegają na dążeniu do uzyskania coraz to nowych informacji o przedmiocie, określa się mianem zainteresowań, a te, które polegają na skłonności do wykonywania pewnych czynności, nazywa się zamięłowaniami. Ustosunkowanie się jednostki do bardzo szerokich obszarów rzeczywistości (ludzi pracy, dóbr materialnych) określa się jako postawy ogólne, natomiast gdy dotyczą wybranego kręgu rzeczywistości, np. muzyki, wówczas przyjmują nazwę postawy promuzycznej. Postawa promuzyczna uzewnętrznia się w działaniu jednostki na rzecz muzyki.

Postawy, zainteresowania, zamięłowania należą do specyficznych doświadczeń w danym kręgu zjawisk i zależą od informacji, jakie jednostka otrzymała o danym przedmiocie, do wzorów ustosunkowań włącznie (T. T o m a s z e w s k i, red., 1977, s. 765). Czynniki specyficzne postaw, których istotę stanowi ustosunkowanie się jednostki, można graficznie przedstawić w postaci, jaką zaproponowano na rys. 5.



Rys. 5. Specyficzne elementy postaw

Wzór ustosunkowań jednostki jest sprawą indywidualnego stosunku do wybranego fragmentu rzeczywistości. W przypadku muzyki może być wyrażony skalą zachowań promuzycznych. Zadanie teorii osobowości polega na wyjaśnianiu czynników warunkujących stałość zachowań oraz mechanizmów warunkujących określone zachowania, czyli kierunek zachowań, ich siłę, a także zakres. Osobowość jest bowiem zdolnością człowieka do kierowania własnym zachowaniem (E. P. M. J a k o b s o n, 1960, s. 63; L. I. B o ż o w i c z, 1968).

Psychologia wobec osobowościowej koncepcji zachowania jako utożsamianie się postawy

Zachowania człowieka względem muzyki mogą być zróżnicowane czasowo na chwilowe bądź trwałe. Powtarzalność ich działań prowadzi do kształtowania się określonych postaw. Postawa — przyjmując za S. M i k ą (1987, s. 108) — to względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych, z tendencją do zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu, lub dyspozycja do pojawiania się takich procesów, w której wyraża się stosunek do tego przedmiotu. S. N o w a k (red., 1973, s. 129) tłumaczy pojęcie postawy w następujący sposób: „[...] postawa to ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”. Definicje innych źródeł literaturowych wskazują, iż postawa — to względnie trwała, nabyta skłonność do zachowania się w określony sposób wobec określonych przedmiotów. Większość więc definicji postawy sprowadzić można do stwierdzenia, iż postawa to „ustosunkowanie się ludzi do określonych przedmiotów i zjawisk” (J. E k e l, J. J a r o s z y ń s k i, J. O s t a s z e w s k a, 1965, s. 105).

Podobnie jak sformułowano wiele definicji terminu „postawa”, tak samo w tym pojęciu wyróżniono wiele cech. Jedną z podstawowych jest „znak postawy”, który może być dodatni, zerowy lub ujemny (S. N o w a k, red., 1973, s. 115). Dodatni znak określa postawę przychylną, ujemny — nieprzychylną, znak „0” — brak zdecydowania. Pozytywny znak postawy ujawnia np. stwierdzenie, iż słuchanie muzyki jest bardzo interesujące. S. Nowak uważa, że nie ma postaw o znaku „0”, natomiast S. Mika wyróżnia ten rodzaj postaw jako postawy „zawieszenia” (w: S. N o w a k, red., 1973, s. 115). Każdej z wyróżnionych postaw towarzyszą określone emocje: postawie dodatniej (znak „+”) — uczucia pozytywne do przedmiotu, a postawie ujemnej (znak „-”) — uczucia negatywne do przedmiotu (np. przykrość z powodu obecności przedmiotu). Postawy przejawiają się także w zachowaniu w stosunku do przedmiotu; postawa „+” — zbliżenie się, a postawa „-” — unikanie i wrogość.

Kolejną cechą postawy, wyrażoną przez S. Mikę, jest siła (S. M i k a, 1981, s. 117). Wskaźnikiem postaw cechujących się dużą siłą będzie duże natężenie emocji i duże dążenie w kierunku „do” lub „od” przedmiotu. T. Mądrzycki z kolei wyróżnia nadto treść przedmiotową, czyli zakres postawy, złożoność, zawartość, trwałość i miejsce w systemie postaw (T. M ą d r z y c k i, 1970,

s. 26—30). Oprócz podanych wielu określeń terminu postawy funkcjonuje także pojęcie „rodzaj postawy”.

Wielokrotnie podejmowano próby podziału postaw, wciąż jednak brak ich pełnego i zadowalającego obrazu ze względu na różny zakres działań człowieka. Postawy bowiem można dzielić ze względu na treść (np. moralne, religijno-polityczne), ze względu na zakres (jednoprzecmiotowe, wieloprzecmiotowe), znak (pozytywne, negatywne) i siłę (słabe, silne). W obrębie wyszczególnionych grup postaw można jeszcze dokonać innych podziałów, np. w grupie działań artystycznych lub też ze względu na rodzaj promuzycznych zachowań — na odbiorcę muzyki, tworzenie muzyki, kolekcjonowanie i zbieranie materiałów muzycznych.

Wśród teorii traktujących muzykę w aspekcie socjologicznym funkcjonuje podział odbiorców na „grupę kulturotwórczą i resztę”, a także na ludzi wyspecjalizowanych, tzn. twórców, wykonawców, organizatorów (P. Beyling, 1975, s. 43). Lepiej jednak pojęcie postawy odbiorczej wyjaśnia teoria komunikacji masowej (S. M i k a, 1981, s. 167). Mówi o tym, iż wszelka komunikacja międzyludzka składa się z czterech elementów: nadawcy, przekazu, kanału i odbiorcy. Ani nadawca, ani odbiorca, ani przekaz nie pozostają w izolacji. Nadawcami stają się jednocześnie rówieśnicy, rodzice, nauczyciele i środki masowego przekazu. Sam przekaz wkomponowuje się w tło innych różnorodnych przekazów; odbiorca także znajduje się w którejś z grup. W procesie słuchania muzyki dużą rolę odgrywają cechy nadawcy przekazu i cechy odbiorcy. Najistotniejszą cechą nadawcy jest kompetencja, sprawność merytoryczna oraz pozytywne intencje, wyrażone w procesie tworzenia. Ważną funkcję w kształtowaniu postaw pełnią środki masowego przekazu. W naszym przykładzie mass media uczniowie postrzegają jako w pełni wiarygodne; podobnie twierdzą ich rówieśnicy. Natomiast na rodzicach i nauczycielach ciąży — ich zdaniem — piętno „interesowności”, czyli dążenia do osiągnięcia korzyści w postaci zmiany ich postawy, szczególnie wówczas, gdy dotychczasowa postawa ucznia jest postrzegana jako niepożądana bądź negatywna. Nauczyciel, jako niewiarygodny nadawca, może wywołać efekt odwrotny do zamierzonego — tzw. efekt bumerangowy (S. M i k a, 1981, s. 205). Istnieje po temu jeszcze jeden powód, a mianowicie rozbieżność postaw.

Wpływ nauczyciela na cechy postawy ucznia jest ograniczony. Nauczyciel natomiast może wpływać w dużym stopniu na czynną lub bierną postawę ucznia, aktywizując go w procesie lekcyjnym do podejmowania różnych działań na rzecz muzyki. Postawy odbiorcze możemy podzielić w tym świetle na dwie grupy: czynne i bierne (S. M i k a, 1981, s. 241). Postawy czynne są inspirowane odebrany przekazy; charakteryzują się dążeniem do dalszego przekazywania przyjętych treści oraz ich pogłębiania, natomiast postawy bierne — brakiem tego dążenia. W przypadku promuzycznych zachowań postawy czynne będą się cechowały aktywnością twórczą i działaniem na rzecz muzyki: odtwarzaniem

treści muzycznych przez śpiew, grę na instrumentach, taniec, percepcję muzyki i gromadzenie wiadomości o muzyce. Do tej grupy zachowań zaliczyć można kolekcjonowanie materiałów muzycznych (płytek, taśmek), a także zbieranie, czytanie literatury muzycznej i nabywanie wiedzy muzycznej oraz uczestnictwo w koncertach. Młodzież swój stosunek do muzyki może ponadto wyrażać w dyskusjach czy we wszelkich działaniach samokształceniowych. Z kolei postawy bierność wykazują brak takich działań lub ich zminimalizowanie — aż do obojętności włącznie.

Rola zainteresowań w kształtowaniu postaw promuzycznych

Każdy z badaczy zajmujących się problematyką zainteresowań — a jest ich wielu — stara się zdefiniować lub określić zainteresowanie, jego podłoże psychiczne i zakres. Teoretycy zagadnienia podają rozmaite określenia zainteresowań, znajdujących — ich zdaniem — swe oparcie we właściwościach psychicznych jednostki. Z analizy literatury można wnosić, iż panuje w tym względzie znaczna rozbieżność między poszczególnymi autorami prac. Według H. Słoniewskiej wyznacznikami zainteresowań jednostki mogą być np. przeżycia, uczucia, zaciekawienie oraz pewne skłonności i postawy.

Zaprezentowany podział wskazuje na trudności w próbie ustalenia zakresu terminu „zainteresowania promuzyczne”. H. Słoniewska uważa, iż często za pomocą wielu metod, a nie jednej metody bada się różne elementy zainteresowań oraz ich zakres, nadając im wspólne miano „zainteresowania” (H. Słoniewska, 1959, s. 15). Poszczególni uczeni, w zależności od tego, jak sami rozumieją przedmiot zainteresowań, badają i klasyfikują na podstawie wyznaczonych kryteriów to, co — według nich — stanowi istotę zainteresowania. Tu zarysowuje się jednak główna trudność podania jednoznacznej i pełnej definicji terminu „zainteresowanie”. Można zauważyć, iż autorzy używają pojęć dokładnie jeszcze nie zbadanych, jak np. „dążność” i „skłonność”, a tylko pozornie wyjaśniających zainteresowania. Padają też stwierdzenia, że niektórzy z nich szukają dogodnych interpretacji pojęcia zainteresowań w innych warunkach. Oto kilka charakterystycznych stanowisk: H. Słoniewska rozumie zainteresowanie jako gotowość do intelektualnego zajmowania się czymś (H. Słoniewska, 1959, s. 19). A. Gurycka (1955), powołując się na opracowania badań odruchu warunkowo-orientacyjnego, przypuszcza, że jest on podstawą fizjo-

logiczną zainteresowań. W bliskim związku — zdaniem A. Guryckiej — pozostają: „zaciekawienie” i „zamiłowanie”, co jest uzasadnione następująco: „zaciekawienie” — to proces prostszy i genetycznie wcześniejszy, wykazujący przewagę elementów intelektualnych, podczas gdy „zamiłowanie” jest nacechowane uczuciami przyjemności w działaniu, dominującymi nad czynnikiem poznawczym (A. Gurycka, 1978, s. 36).

„Zainteresowanie” stanowi też jeden z członów motywacyjnych, cechujący się względnie trwałą skłonnością do szukania wiadomości i pogłębiania wiedzy o określonej dziedzinie (J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska, 1965, s. 175). R. Plešli (1969, s. 130) interpretuje „zainteresowanie” jako tendencję do działania, skierowaną na określone przedmioty. Zainteresowania są często uwarunkowane kompleksowo, a ich dokładna analiza wymaga zwykle pełnej eksploracji osobowości i często prowadzi w jej głąb. Zainteresowanie jest wyznaczone przedmiotem albo czynnością, na które skierowane są główne tendencje do działania, przynoszące zaspokojenie własnych potrzeb. R. Plešli wyróżnia ponadto zainteresowania przedmiotowe — jako potrzebę wymagającą zaspokojenia, skierowaną na przedmiot zainteresowań, oraz zainteresowania emocjonalne, uwarunkowane podmiotowo; osiągnięcie celu nie jest tu zatem najważniejsze, lecz dzięki jego osiągnięciu jednostka zaspokaja inną potrzebę. H. E. Burt (1965) uważa, że zainteresowania zmieniają się wraz z rozwojem intelektualnym i emocjonalnym jednostki. Dostrzega, iż kształcenie rozumiane jako system oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych wiąże się z pojęciem zainteresowania w dwojaki sposób: korzystanie z zainteresowań w celach motywacyjnych oraz świadome budzenie pożądanых zainteresowań. Jedną z możliwości wnioskowania o zainteresowaniach jednostki są zajęcia, jakie wykonuje. Autor wyodrębnia następujące metody badań zainteresowań:

- testy na temat przedmiotu zainteresowań;
- inwentarz zainteresowań, opracowany według E. K. Stronga, ukazujący różną problematykę: rozrywki, przedmioty szkolne i sztukę architektoniczną, czynności, cechy ludzi.

W swoim wywodzie L. L. Thurstone wyprowadza klasyczną analizę czynników zainteresowań jako wyników testu inteligencji i wyodrębnia siedem zdolności podstawowych, stanowiących czynniki zainteresowań (L. L. Thurstone, 1932). B. Nawroczyński podaje, że zainteresowanie — to gotowość do przeżyć skierowanych na przedmiot, mający zaspokoić tkwiącą w nas potrzebę (B. Nawroczyński, 1959, s. 26). Jego stanowisko zgodne jest z poglądami, jakie głosi R. Plešli. Dlatego też rozwijanie zainteresowań winno być stałą troską ludzi dorosłych, mających nadzór wychowawczy nad dziećmi i dorastającą młodzieżą (R. Łapińska, M. Żebrowska, w: M. Żebrowska, red., 1980, s. 775). E. B. Hurlock (1965) uzależnia kierunki zainteresowań od

następujących kryteriów: wieku, płci, inteligencji, środowiska i pozycji społeczno-ekonomicznej. Wskazane czynniki powodują, że prawidłowy rozwój zainteresowań jest procesem złożonym, wymagającym spełnienia wielu warunków. Zainteresowania są w pewnym stopniu odbiciem osobowości jednostki, przy czym potrzebę zbliżenia do przedmiotu nazywa się ciekawością, a utrwaloną potrzebę — zainteresowaniem.

W tekstach pedagogów (W. Okoń, 1981, s. 360) znajdujemy następującą interpretację pojęcia zainteresowań: jest to nabywana przez człowieka w toku jego rozwoju stała skłonność do zajmowania się pewnymi przedmiotami i sporami. Jak wskazuje autor, „dawniej” niektórzy psychologowie traktowali ogół zainteresowań dziecięcych jako wrodzony, dlatego też wychowanie dzieci usiłowano przystosować do ich zainteresowań.

Z kolei M. Przychodzińska-Kaciczak (1981, s. 76) twierdzi, że człowiek z zainteresowaniami na świat nie przychodzi; nie są też wytworem zamkniętej natury dziecka. Wpływ na ich rozwój wywiera głównie środowisko: domu, rodziny i szkoły, w którym dziecko przebywa. Początkowo mogą one być wywołane potrzebą natury, zdolnością i ciekawością, ukierunkowaną na konkretne przedmioty i działania. Zainteresowania rozwijają się dopiero w działaniu, a w procesie działania jednostki utrwalają się, bogacą i budzą potrzebę dokładniejszego poznania jakiejś dziedziny czy przedmiotu. Zakłada też ona, że wykształcenie pełnowartościowych zainteresowań jest ważnym zadaniem wychowawczym. Człowiek kształtuje zainteresowania przez całe życie. Wychowanie estetyczne, w którego skład wchodzi wychowanie muzyczne, należy do trudnych dziedzin oddziaływania. M. Przychodzińska-Kaciczak (1981, s. 87) dostrzega konieczność zespolenia oddziaływań muzyczno-wychowawczych z potrzebami i zainteresowaniami dzieci. Warunkiem powstawania uczucia estetycznego jest podstawowa muzykalność i łączące się z nią najczęściej zainteresowanie oraz satysfakcja płynąca z obcowania z muzyką.

Muzyka zawiera umowny język uczuć muzycznych, ale też w różnych ludziach wywołuje różne reakcje i uczucia. Odczuwanie muzyki, które stanowi osobistą cechę każdego człowieka, zależy między innymi od: wrażliwości, wykształcenia, zainteresowań.

Tutaj dostrzec można punkt styczny z poglądami psychologów i pedagogów, że zainteresowanie nie jest cechą wrodzoną, lecz nabytą. Nierzadko jednostka w kontakcie z utworem muzycznym odczytuje np. coś innego i tworzy na swój użytek własny obraz odbioru dzieła. Obcowanie ze sztuką budzi bogatą skalę uczuć. Pod wpływem dynamiki uczuć i zainteresowań trudna praca może być wykonywana chętniej, nawet z zapalem.

Własne uczucia estetyczne często znajdują uzewnętrznienie w określonym typie zachowań, a jeżeli są wzmocnione ciekawością i własnym wyborem, możemy mówić o dojrzewaniu uczuć estetycznych. Zainteresowania — według

J. K. Lasockiego i J. Powroźniaka — to skłonność i gotowość do zajmowania się danym przedmiotem (zjawiskiem, faktem, problemem). Jest to zjawisko złożone, początkowo oparte na mimowolnym skupieniu uwagi i myśli na określonym przedmiocie, a później — na przejęciu się nim i zaangażowaniu wń (J. K. Lasocki, J. Powroźniak, 1970, s. 94). W zainteresowaniu wyróżniają oni dwa składniki warunkujące jego powstanie: uświadomienie przez jednostkę znaczenia przedmiotu, a także emocjonalny stosunek do niego. Pierwszy określa znaczenie oraz wartość przedmiotu, jego rolę i zadania, a drugi — charakter emocjonalny.

Z przytoczonego w skrócie przeglądu literatury wynika, iż podejmowane próby zdefiniowania pojęcia „zainteresowanie” w koncepcjach różnych autorów zależą od przyjętych kryteriów, wobec czego nie są jednolite, w formie zaś pozostają nieostre. Fakty te utrudniają rozważania nad ustaleniem, czym są muzyczne zainteresowania i jaką pełnią funkcję w zachowaniach promuzycznych. Niewątpliwie inspirujący jest wpływ tych definicji na ustalenie zakresu promuzycznych zachowań. Z literatury wynika wiele postulatów, które dotyczą mechanizmów i barier rozważanego problemu promuzycznych zachowań, ponieważ kształtowanie ich jest skutkiem ukształtowanych zainteresowań. Kryteria rozumienia przedmiotu zainteresowań w koncepcjach różnych badaczy są odmienne, ale i w wielu kwestiach zgodne. Podłożem kształtowania się zainteresowań są przeżycia i uczuciowy związek z przedmiotem zainteresowań (Śloniewska, Gurycka, Burt, Przychodzińska), znajdujące wyraz w tendencji do działania, skierowanego na poszczególne przedmioty (Pleśli, Witwicki, Nawroczyński), natomiast utrwalone potrzeby wywołują zainteresowania oraz są uzależnione od wzbudzenia ciekawości i dążności jednostki do realizacji podjętych celów, aż do pasji włącznie.

Badacze dostrzegają niewątpliwą rolę środowiska na kształtowanie się zainteresowań, nadto czynnikami warunkującymi je są: wiek, płeć, inteligencja i pozycja społeczno-ekonomiczna (M. Żebrowska, red., 1980). Według W. Okonia (1981) zainteresowania — to wypracowany składnik zachowania i jeden z członów motywacyjnych działań. Kształtowanie się zatem promuzycznych zachowań bez zarysowanego ich podłoża nie jest możliwe. Mówimy wówczas o postawach obojętnych wobec muzyki, a może nawet awersyjnych.

Obecnie zainteresowanie uważa się za wyuczony składnik zachowania, nabywany w toku orientacyjno-badawczej aktywności dziecka, toteż we współczesnej szkole przywiązuje się szczególną uwagę do kształtowania się zainteresowań wychowanków od najmłodszych lat. Pojęcie zainteresowań pozostaje w bezpośrednim związku z motywacją. Silnie i dobrze utrwalone zainteresowanie określa się mianem zamiłowania. Gdy zaś zamiłowanie opanuje wszystkie myśli i czyny człowieka, staje się pasją.

Transgresyjna koncepcja człowieka w kształtowaniu się określonych zachowań

Innym spojrzeniem na rolę czynników warunkujących zachowanie człowieka jest transgresja, zjawisko polegające na tym, że człowiek intencjonalnie wychodzi poza to, co posiada i kim jest (J. Koziński, 1987). Jak mówi sam autor — J. Koziński — „transgresja to czynności inwencyjne i ekspansywne wykraczające poza granice działania człowieka, wówczas kształtują nowe struktury lub niszczą struktury ustabilizowane, tworzą wartości pozytywne i negatywne” (J. Koziński, 1987, s. 9). Zwolennicy tej koncepcji nadają dominujące znaczenie motywacji, jaka może wystąpić w trakcie działania człowieka. Centralne znaczenie dla koncepcji ma hipoteza, że jedną z sił uruchamiających działania typu „poza” jest motywacja hubrystyczna, rozumiana jako dążenie do potwierdzenia i wzrostu poczucia własnej ważności jako osoby. Czynności człowieka są uwarunkowane środowiskiem zewnętrznym i osobowością, czyli siłami podmiotowymi i przedmiotowymi. Szczególnie ważną rolę przypisuje się niektórym cechom osobowości, jak: umysłowi, będącemu układem orientacyjnym, i woli, spełniającej funkcje kierujące. Transgresja jest w dużym stopniu wyrazem ekspresji osobowości jednostki. Człowiek rozumiany jest jako układ samodzielny, którego działania w znacznej mierze są wyznaczone „przyczynami osobowymi” i dają mu swobodę wyboru. Tylko człowiek samodzielny staje się odpowiedzialny za własne czyny, w tym również — za czyny transgresyjne. Działania transgresyjne uruchamiane są przez dwa dominujące rodzaje motywacji: hubrystyczną i poznawczą (J. Koziński, 1987, s. 175). Motywacja hubrystyczna polega na dążeniu do potwierdzenia własnej ważności. Staje się tak głównie w wyniku podejmowania ambitnych czynów, wykraczających poza dotychczasowe osiągnięcia, co sprawia, że człowiek podnosi swoje znaczenie jako osoby. Motywacja poznawcza uruchamia i ukierunkowuje działania prowadzące do „mistrzostwa intelektualnego”, do uzyskania wysokich kompetencji poznawczych, stąd jej nazwa: motywacja kompetencyjna.

Pewne rodzaje transgresji twórczych i ekspansywnych uruchamia głównie motywacja poznawcza. Każdy z wymienionych rodzajów motywacji może mieć cechy heterostatyczne, czyli wzrostowe. Kompetencje osobiste są względem siebie autonomiczne, a czasem mogą pozostać w konflikcie. Transgresja — to zrealizowana wolność indywidualna, dążność do określonego celu, w której czynniki osobowościowe odgrywają znacznie większą rolę aniżeli czynniki środowiskowe (J. Koziński, 1987, s. 315). To człowiek staje się źródłem przyczynowości, a układem funkcyjnym, kierującym dowolnością działania, jest wola.

Trzy podstawowe czynniki zachowania transgresyjnego to:

- środowisko zewnętrzne przeszłe i aktualne, rodzina, instytucje społeczne, zawodowe oraz indywidualne doświadczenia;
- czynniki wewnętrzne: cechy umysłu i charakteru, siła oraz rodzaj motywacji wzrostowej, wiedza i odwaga;
- czynniki losowe i przypadkowe, kiedy zachowanie transgresyjne jest spowodowane losem i przypadkiem.

Zestawiając założenia koncepcji transgresyjnej człowieka z wcześniejszymi poglądami badaczy na problem zachowania, można stwierdzić, iż np. Z. Freud umniejszył rolę świadomości w regulacji zachowania, a w behawioryzmie kategoria wolności osobistej była ignorowana i niedoceniana. Podobnie jak swoboda wyboru działania wyjaśniającego zachowanie człowieka. W świetle koncepcji transgresyjnego zachowania człowieka działania twórcze i ekspansywne stanowią problem centralny. Również psychologiczna koncepcja człowieka, wyjaśniająca regulacyjne czynniki zachowania, jest złożoną strukturą teoretyczną, która (J. Kozielecki, 1987, s. 315):

- wyjaśnia działania człowieka mechanizmem poznawczym i motywacyjnym;
- obejmuje twierdzenia dotyczące osobowości jednostki i jej funkcji w regulowaniu zachowania;
- zawiera twierdzenia o środowisku człowieka i jego znaczeniu w kształtowaniu osobowości oraz w stymulowaniu zachowania.

Przyjęcie tezy behawiorystycznej o całkowitej determinacji zachowania bodźcami zewnętrznymi powoduje, iż układ kierowniczy człowieka — jego wola — traci swój empiryczny sens. Czynności człowieka sterowane przyczynami zewnętrznymi wykluczają działania autonomiczne, czyli działania woli. Zwolennicy poglądów bardziej realistycznych utrzymują, że zachowanie jest częściowo uwarunkowane przez środowisko, strukturę genetyczną organizmu oraz indywidualne potrzeby jednostek (J. Kozielecki, 1987, s. 390).

Przenosząc założenia koncepcji transgresyjnej człowieka na płaszczyznę zachowań promuzycznych młodzieży, należy stwierdzić, iż wszelkie działania w zakresie pogłębiania wiedzy i własnych zainteresowań muzycznych są podyktowane głównie wolą i motywami pobudzającymi do działań. To muzyka — jako sztuka — wyzwala indywidualne podejście do form aktywności muzycznej, takich jak: śpiew, gra na instrumentach, słuchanie muzyki, wiadomości o muzyce, kolekcjonerstwo i zbieractwo materiałów muzycznych. Mogą to być działania percepcyjne, odtwórcze i twórcze. Wszelkie czynności inwencyjne młodzieży mogą swym zakresem obejmować płaszczyzny znacznie wykraczające poza ramy programowe przedmiotu nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej czy w instytucjach kształcących przyszłych muzyków. Działania twórcze przynoszą młodzieży satysfakcję i dają poczucie ważności własnej osoby. Młodzież dzięki zachowaniu transgresyjnemu zyskuje samozadowolenie i umacnia poczucie własnej tożsamości.

Ważną rolę w kształtowaniu i podtrzymywaniu zachowań transgresyjnych odgrywają instytucje środowiskowe i rodzinne, które mogą wspierać bądź hamować indywidualne działania młodzieży na rzecz muzyki. W świetle działań promuzycznych trzeba podkreślić, iż jakość działań transgresyjnych wyznaczają: wiedza muzyczna oraz wrodzony potencjał muzyczny. Nabyte umiejętności i zakres wiedzy muzycznej młodzieży są wyznacznikami granic możliwości działań odtwórczych i twórczych, stąd też koncepcja ta może jedynie częściowo wyjaśnić promuzyczne zachowanie młodzieży. Muzyka jest tą dyscypliną naukową, w której umiejętności są wsparte określonym zasobem wiedzy muzycznej i ogólnej — przy współdziale inteligencji muzycznej.

Energetyczna koncepcja zachowań w kontekście zachowań promuzycznych

Dynamikę życia psychicznego ujawnia człowiek w posiadanym typie temperamentu (S. B a l e y, 1958, s. 267). Chociaż wielu badaczy skłania się ku stwierdzeniu, że temperament jest wrodzony, to jednak na podstawowe cechy temperamentu, na ich rozwój i utrwalenie znaczący wpływ ma środowisko oraz koleje życiowe człowieka (J. S t r e l a u, 1969, s. 205—207). Do podstawowych cech temperamentu należy zaliczyć: zmienność, szybkość i równowagę procesów psychicznych (J. S t r e l a u, 1969, s. 207). Temperament jest częścią składową osobowości człowieka, współdecyduje zatem o jego zachowaniach, działalności, zamiłowaniach, poglądzie na świat i o wybranych poglądach życiowych. Miejsce temperamentu w strukturze osobowościowej człowieka podkreśla znacząco W. S z e w c z u k (1962). Spośród przytoczonych poglądów badaczy na rolę temperamentu w funkcjonowaniu człowieka wyróżnia się ten, iż temperament, który ma każdy człowiek, przejawia w poziomie energetycznym zachowania (J. S t r e l a u, 1969, s. 271).

W większości teorii temperamentu (np. I. K a n t w 1943 r. — zob. I. K a n t, 1977) uwzględniono poziom energetyczny zachowania, który eksponuje ważność tzw. energii życiowej, oscylującej od stanu śpiączki, czyli beczynności pozornej, do stanu podniecenia. Nieco wcześniej już W. W u n d t (w 1911 r. — zob. W. W u n d t, 1985), charakteryzując temperament, wymienia intensywność energii jako jedno z głównych kryteriów działania człowieka. Natomiast E. K r e t s c h m e r (w 1943 r. — zob. E. K r e t s c h m e r, 1977) do cech temperamentu zalicza wrażliwość psychiczną na bodźce oraz charakterystykę

energetyczną reakcji motorycznych. Również wiele koncepcji nam współczesnych wiąże temperament z poziomem energetycznym zachowania. (J. Strelau, Z. Pietrasiński, J. Reykowski, w: T. Tomaszewski, red., 1977, s. 700—734). Różnice indywidualne w zachowaniu wynikają z istnienia różnych poziomów aktywacji, co decyduje o jakości oraz intensywności zachowania. Szczególne znaczenie ma temperament człowieka w kontaktach ze sztuką.

Cechy temperamentu jednostki przejawiają się w prezentowanych rodzajach aktywności muzycznej, takich jak: odtwarzanie muzyki, tworzenie muzyki, percepcja czy gromadzenie materiałów muzycznych. Reakcje organizmu na cechy muzyki uzewnętrzniają się w spontaniczności zachowań jej odbiorców bądź wykonawców, w reakcjach ruchowych, w gestach, w mimice, okrzykach czy ubiorze. Niejednokrotnie przejawiać się mogą w różnych sposobach jej prezentacji, barwie, dynamice, tempie lub w ogólnym wyrazie artystycznym. Spożytkowanie dynamiki temperamentu uczniów na potrzeby dydaktyki muzycznej w znacznym stopniu może skrócić czas realizacji i podnieść jakość osiągniętych efektów.

Cechy temperamentu — to wynik energetycznej reakcji organizmu, wpływającej na świadome istnienie jednostki, samorealizację i zachowania — zgodne z prezentowanymi wartościami. To zarazem wyrażenie własnego stosunku do świata muzyki, środowiska kulturalnego i do samego siebie. To również dążność jednostki do osiągania wyznaczonych celów i samorealizacji za pośrednictwem mechanizmów regulacyjnych, ściśle powiązanych z dynamiką temperamentu własnego organizmu.

***Istota psychologicznych i pedagogicznych poglądów,
koncepcji i teorii w analizie czynnikowej zachowań,
w tym zachowań promuzycznych***

„Osobowość” — to termin używany w różnych znaczeniach i należący do najbardziej kontrowersyjnych pojęć w psychologii. Jak wynika z przedstawionych tu teorii osobowości i zaprezentowanych stanowisk badaczy tej problematyki, można ustalić pewne podstawowe elementy znaczenia tego terminu w kontekście związków z promuzycznymi zachowaniami młodzieży. Cechy osobowości są stymulatorem promuzycznych zachowań młodzieży, a szczegółowa analiza literatury wskazuje na wiele przyczynowo-skutkowych zależności jednostki względem podejmowanych działań. Pojmowanie osobowo-

ści w trzech kategoriach: metafizycznej, normatywnej i empirycznej, stanowi najtrafniejszy sposób ujęcia zależności cech psychofizycznych człowieka. Zwolennicy metafizycznego pojmowania osobowości traktują ją jako niematerialną substancję, „istotę” odrębną od ciała, i nazywają ją „duszą” lub „jaźnią”. Przyznają jej wyłączną zdolność przeżywania procesów psychicznych. Osobowość w tym ujęciu ma być samoistny, niezależny zarówno od organizmu, jak i od środowiska, w którym żyje i działa. Między bytem materialnym a niematerialnym nie ma żadnej łączności.

W świetle metafizycznego pojmowania osobowości, zdolność do działalności artystycznej człowiek otrzymał od sił nadprzyrodzonych, jako dar łaski. Działalność muzyczna człowieka była hołdem dziękczynienia i formą modlitwy na cześć swego Stwórcy i Dobrodzieja. Muzykę tworzyli nieliczni, najczęściej duchowni, poeci, mędrcy, filozofowie, stąd w tym okresie nie można mówić o działalności promuzycznej społeczeństwa. Dominującym rodzajem aktywności muzycznej był śpiew *a capella* lub przy wtórze instrumentów strunowych bądź dętych. Muzykę dedykowano wybranym i wykonywali ją wybrani, toteż udział społeczeństwa — w tym i młodzieży — w promuzycznych zachowaniach był znikomy, a elementy składające się na jego treść przekazywano drogą ustną z pokolenia na pokolenie.

Istotą normatywnego rozumienia osobowości jest kształtowanie jej zgodnie z „przyjętymi normami” na wzór oczekiwanych i „określonych norm”. Normatywne pojęcie osobowości odnosi się do niewielu cech, które powinny stanowić dominantę w możliwie pełnej charakterystyce osobowości. Jest to przyrównywanie osobowości człowieka do przyjętego „wzoru” lub „ideału”, który powinien być realizowany w procesie kształcenia osobowości, a następnie jej modelowanie wedle tegoż „wzoru”. W odniesieniu do muzyki oznacza to kształtowanie umiejętności i wiedzy muzycznej człowieka w obrębie obowiązujących kanonów artystycznych epoki — a zarazem tworzenie muzyki w określonej technice kompozytorskiej — oraz dopasowanie aparatu wykonawczego. Idealistyczne traktowanie osobowości ludzkiej i sztuki nie sprzyjało powszechności zachowań promuzycznych społeczeństwa. Dominujący kult „ideału” sprawił, że muzykę mogli uprawiać tylko nieliczni.

W myśl założeń koncepcji empirycznej osobowość stanowi realny i rzeczywisty przedmiot badań, które skupiają się między innymi na następujących problemach: jakie cechy ma osobowość, jakie łączą je związki z otoczeniem, jaka jest ich geneza. W kontekście tych założeń klasyfikuje się między innymi strukturalne pojmowanie osobowości, jej dynamiczne lub humanistyczne traktowanie. Osobowość w koncepcji empirycznej nie jest „darem”, „duszą” czy wyłącznie modelowaniem jej przez działania zewnętrzne, lecz powstawaniem stałych mechanizmów zachowań jednostki, które są efektem jej rozwoju. Cechy osobowości uzależnia się od wieku, środowiska, własnej aktywności jednostki oraz od potencjału zdolności ogólnych i specjalistycznych, które w odpowied-

nich warunkach mogą się rozwijać. Tak rozumiana koncepcja osobowości korzystnie wpływa na organizację zachowań, a więc na stałe nabywanie i porządkowanie doświadczeń ogólnych, muzycznych, wiadomości i sprawności. Empiryczne pojmowanie osobowości wyjaśnia wybór celów i wartości postaw młodzieży. Najczęściej osobowość oznacza zespół stałych cech i procesów psychofizycznych właściwych tylko tej jednostce. Jest to zarazem prezentowanie indywidualnych dążeń muzycznych, zgodnych z wyznaczonym kierunkiem życia człowieka i przyjętym światopoglądem.



U podstaw koncepcji zintegrowanej pedagogiki muzycznej

Funkcje muzyki i jej związki z naukami o wychowaniu Pozamuzyczne znaczenie muzyki

W pedagogice polskiej już w XVII wieku dostrzec można tendencje do zaznaczania roli muzyki w wychowaniu. Do prekursorów tych ideałów zaliczyć należy J. A. Komeńskiego (1592—1670). Opracował on pierwszy w historii jednolity system szkolnictwa „dla całego społeczeństwa”. System ten dawał „masom ludowym” możliwość korzystania z wiedzy i oświaty (J. A. K o m e ń s k i, 1956). Spośród wielu postępowych założeń programowych na uwagę zasługuje potraktowanie muzyki jako oddzielnego przedmiotu nauczania. Program nauczania muzyki w szkole elementarnej zawierał propozycje następujących działań muzycznych uczniów: śpiewania pieśni pospolitych i poznania podstaw teorii muzyki (dla zdolniejszych). Muzyka miała być przedmiotem, który dawał podstawy działań artystycznych w zakresie „treści użytecznych”, czyli działań praktycznych nie tylko dla młodzieży uczącej się, ale i w dojrzałym życiu człowieka.

Innowacyjne i postępowe poglądy J. A. Komeńskiego na rolę muzyki w życiu każdego człowieka — a szczególnie w życiu młodzieży — znalazły oddźwięk w trendach oświatowych wielu pedagogów, filozofów i badaczy oraz w tendencjach oświatowych Europy. Znaczące miejsce wśród koncepcji pedagogów i filozofów XVIII wieku zajmują poglądy J. J. Rousseau (1712—1788). Sformułował on dalsze wskazania dotyczące wychowania muzycznego młodzieży. Do podstawowych walorów muzyki zaliczył:

- rozwijanie intelektu;
- rozwijanie wyobraźni;

- predyspozycje muzyczne w rozwoju indywidualnym ucznia;
- znaczącą funkcję muzyki w zakresie jej odtwarzania, jak również jej tworzenia.

Innych korzyści działań człowieka na rzecz muzyki i sztuki doszukują się między innymi I. Kant (1724—1804) — filozof, oraz F. Schiller (1759—1805) — pisarz niemiecki (J. Legowicz, 1983).

Za najskuteczniejszy środek wychowania uważał szwajcarski pedagog J. H. Pestalozzi (1746—1827) muzykę. Treści wychowawcze muzyki zawarł między innymi w książce pod tytułem: *Matka i dziecko. Z myślą o rozwinięciu założeń tej teorii wychowania muzycznego powstało* — przy udziale współpracowników Pestalozziego (S. Wołoszyn, 1964) — dzieło zatytułowane: *Nauka śpiewu oparta na zasadach J. H. Pestalozziego*. Na język polski przetłumaczył ją J. Elsner.

Wyrazem postępowych tendencji XVIII wieku jest działalność Komisji Edukacji Narodowej (1773—1794), pierwszej w Europie świeckiej, centralnej, państwowej władzy szkolnej. Postępowe myśli oświecenia przejmą filozofowie i pedagodzy XIX wieku; np. J. G. Herder (1744—1803), przeciwstawiając się subiektywnym i dość abstrakcyjnym poglądom I. Kanta, głosi, że sztuka powinna być narodowa, związana z potrzebami ludu. Troska o harmonijny rozwój jednostki znajduje wyraz w poglądach J. W. Goethego (1749—1832), najwybitniejszego poety niemieckiego, który muzyce przypisywał wpływ uszlachetniający (J. K. Lasocki, J. Powroźniak, 1970).

Inaczej zadanie sztuki rozumiał G. W. F. Hegel (1770—1831), głosząc, iż ta powinna wychowywać potencjalnych swych odbiorców, kształtuje bowiem ich wyobraźnię i uczucia. Dzięki sztuce zmierzamy do poznawania samych siebie, wartości dobra i piękna — jak pisał A. Schopenhauer (1788—1866). Wartość sztuki odbiorca może — jego zdaniem — odkryć wtedy, gdy angażuje się całkowicie w pełne przeżycie estetyczne. Dlatego też stawiał muzykę na czele wszystkich sztuk.

Piękno muzyki ukryte w budowie formalnej utworu dostrzegł E. Hanslick, natomiast A. Comte (1798—1857) omówił na tle założeń filozoficznych i społecznych funkcje sztuki (D. Julia, 1992). Z apelem o ścisły związek sztuki z życiem ludu i społeczeństwa występuje H. Heine (1797—1856), podnosząc, że sztuka winna ponadto wpływać na kształtowanie postaw życiowych i walczyć o demokratyczne ideały ludzkości, być zaangażowaną, by służyć sprawie rewolucji. Hasło — „uczyć pracy według praw piękna” — głosili K. Marks i F. Engels. Podkreślali oni wpływ zdolności człowieka na percepcję muzyki. Sztuka winna być najwyższą radością. W odróżnieniu od nich E. Abramowski (1868—1918) traktuje sztukę jako element kultury. Spośród dziedzin sztuki E. Abramowski — podobnie jak Schopenhauer — najwyżej stawia muzykę. Dostrzega w niej treści oddziałujące na psychikę człowieka i jego uczucia.

Rozwój środków technicznych i masowego przekazu, który nastąpił na początku XX wieku, coraz bardziej zbliża człowieka do świata kultury. Sztuka stała się powszechnie dostępna, a odbiór został całkowicie zdemokratyzowany, dzięki czemu odgrywa ona znaczącą rolę w życiu człowieka. Korzyści, jakich może doznawać człowiek z obcowania z nią, zależą od oczekiwań i zapotrzebowania odbiorcy. Na bezkrytyczne przyjmowanie prezentowanych treści są podatni w szczególności ludzie młodzi. Na wiek XX przypada data narodzin nowego nurtu filozoficznego J. Deweya i H. Bergsona. Filozofowie ci głosili następujące hasła: dominację działania człowieka nad wiedzą pamięciową oraz doświadczenia i twórczości nad biernością w przyjmowaniu przekazywanych treści poznawczych. Wiązali się swoimi ideałami z osiągnięciami psychologii eksperymentalnej i pedagogiki (W. Tatarski, 1988). Do głównych przedstawicieli postępowego nurtu psychologii i pedagogiki początku XX wieku należy zaliczyć: A. Bineta, E. Claparédego, M. Montessori, O. Decroly'ego, A. Feriere, H. Reada, V. Lowenfelda i C. Freineta. Jednak pełny triumf idei twórczej aktywności dziecka w edukacji szkolnej przypada na drugą połowę XX wieku (R. Gloton, C. Clero, 1988). Nowatorskie założenia myśli psychologicznej, pedagogicznej i filozoficznej końca XIX i początku XX wieku uwiaryściły się w działalności prekursorów kierunków „szkoły aktywnej” i „szkoły pracy” — kierunków, które otrzymały wspólną nazwę „Nowego Wychowania” (S. Wołoszyn, 1964). Zgodnie z ich ideą do priorytetowych zadań szkoły winno należeć: podniesienie rangi twórczej aktywności dziecka w naukach psychologiczno-pedagogicznych, organizowanie sytuacji dydaktycznych na podstawie aktywności i indywidualnych zainteresowań dziecka, ściśle powiązanie twórczej aktywności dzieci i młodzieży z ich środowiskiem i życiem społecznym. W centrum idei „Nowego Wychowania” leży troska o wieloaspektową ekspresję młodego człowieka i o płynące z tych działań walory kształtujące. Zasadą praktyczną stało się łączenie kształcenia z działaniem. Wspomniane idee znalazły żywy oddźwięk w treściach kształcenia artystycznego, między innymi plastyki i muzyki. Pedagodzy próbowali wynajdywać różne sposoby rozwijania ekspresji twórczej ucznia, np. H. Read proponował wychowanie przez sztukę. W działaniu tym dostrzegał możliwość samorealizacji ucznia i szybkiego rozwoju potencjału zdolności „człowieka integralnego”. Pojęcie integracji należało rozumieć jako łączenie wiedzy i umiejętności praktycznego działania oraz szeroko rozumianej ekspresji twórczej. U podstaw ekspresji leży potrzeba społecznego porozumienia i umiejętności wyrażania własnych stanów emocjonalnych (H. Read, 1981).

Wiele idei „Nowego Wychowania” nie straciło do dziś na aktualności. Nadal ekspresji twórczej ucznia przypisuje się następujące walory: angażowanie procesów poznawczych, wywieranie pozytywnego wpływu na kształtowanie struktury osobowości, pozostawanie środkiem wszechstronnego rozwoju i jego przejawem. Młodzież dzięki ekspresji twórczej wyraża swoje odczucia i myśli;

działa, tworząc. Proces tworzenia wymaga nieustannego przyjmowania i przetwarzania informacji, przechowywania ich i twórczego korzystania z nich w działaniach promuzycznych. Źródłem wiedzy muzycznej mogą być różne zjawiska przyrody ożywionej i nieożywionej, cały wszechświat człowieka. Młodzież musi się nauczyć poznawać i rozumieć piękno natury, a wówczas „otworzy się” na sztukę (I. Wojnar, 1966, 1968).

B. Berenson (1859—1941), autor innej koncepcji, uważa muzykę za sztukę dynamiczną, która akcentuje otaczającą ją rzeczywistość. Jego poglądy korespondują z poglądami na rolę sztuki głoszonymi przez H. Reada i J. Deweya (I. Wojnar, 1965). Dzięki percepcji i przeżyciu estetycznemu dzieł sztuki człowiek poznaje nowe wymiary rzeczywistości; realna funkcja sztuki polega na wyrażaniu uczuć i na przekazywaniu międzyludzkiego porozumienia. Twórcą teorii wychowania przez sztukę jest H. Read. Sztuka — w tym i muzyka — przemawia przede wszystkim do sfery emocjonalnej człowieka, co też pozwala kształtować jednostkę, aktywizować ją do twórczego działania. Za jeden z zasadniczych czynników wychowania ogólnego uważa sztukę B. Suchodolski (1968, 1975, 1967). W jego odczuciu wychowanie estetyczne, a zatem i muzyka, staje się szczególnie ważnym ogniwem wychowania młodego pokolenia, dając możliwość dostępu do kultury i właściwego rozporządzania wolnym czasem. Wychowawczą rolę sztuki, w tym również muzyki, podkreślali także S. Szuman (1990) i I. Wojnar. Wychowanie dla sztuki i przez sztukę stawia przed nauczycielem wychowawcą konkretne cele do realizacji. Kształtowanie wrażliwości na treści artystyczne jest zadaniem długofalowym i trudnym (M. Gołaszewska, 1994; M. Przychodzińska, 1989). Spoczywa ono głównie na: rodzinie, szkole, ośrodkach kultury i świetlicach. Dostarczenie wychowankom wartościowych dzieł sztuki może wzbudzić chęć działania w postaci czynnej — odtwórczej i twórczej. Zadanie współczesności polega na tym, by każdy młody człowiek w poczuciu pełnej świadomości zaspokajał swoje potrzeby i aby nie były one tylko przejawem przypadkowości (do obojętności włącznie).

Muzyka — w wyniku swojego oddziaływania — staje się coraz bardziej demokratyczna, czyli w swej powszechności przeznaczona dla szerszego kręgu odbiorców. Demokratyczny charakter przypisuje muzyce K. Szymanowski. „Muzyka wśród innych sztuk pięknych jest tą siłą, której przeznaczeniem jest budzić i kształtować drzemiące w każdej, nawet najpierwotniejszej duszy ludzkiej tęsknoty i dążenia do życia na wyższym poziomie świadomości. Staje się kluczem, który u każdego człowieka może otworzyć świat wzruszeń i emocji [...], muzyka przemienia każdego słuchacza we współtwórcę [...], jednoczy audytorium we wspólnym przeżywaniu dzieła [...], rodzi kolejną potrzebę kontaktu z muzyką żywą” (K. Szymanowski, 1984, s. 36).

Muzyce przypisuje się ponadto następujące funkcje:

- spełnianie zadania swobodnej ekspresji osobowości ludzkiej (Z. Burowska, 1991, s. 11; M. Przychodzińska-Kaciczak, 1981);

- odgrywanie roli potężnej siły, organizującej uczucia społeczne, nadającej im kształt i wyraz emocjonalny (A. Tyszk a, 1977, s. 167);
- służenie młodzieży — przez treść, formę i środki wyrazu muzycznego (M. Gołaszewska, 1979, s. 7; A. Kłoskowska, 1972).

O roli muzyki mówi następująco A. Łuczak (1982, s. 59): „Jedyną formą racjonalnie zorganizowanego dźwięku służącego człowiekowi — była i jest muzyka”. Muzyka w całokształcie oddziaływań na sferę poznawczą, emocjonalną i wyobrażeniową człowieka stanowi nieodzowny element utrzymania równowagi psychicznej we współczesnej rzeczywistości społecznej (M. Przychodzinska-Kaciczak, 1979). Słuszne okazuje się zatem twierdzenie, iż kulturę muzyczną, jej treść, formy przekazu tworzy społeczeństwo na miarę swoich potrzeb i oczekiwań. Z. Konaszkiewicz (1987) z kolei oddziaływaniu muzyki na młodzież przypisuje następujące funkcje: ludyczne, wspólnotowe, emocjonalne, rekompensacyjno-terapeutyczne, ekspresyjne, a także poznawcze.

Funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie jest uwarunkowane wieloma czynnikami społecznymi, takimi jak: własna aktywność podmiotu, zakres oddziaływania środowiska społecznego i proces wychowania (S. Mika, w: T. Tomaszewski, 1977, s. 129). W zależności od sytuacji i potrzeb jednostki — wymienione czynniki mogą bezpośrednio lub pośrednio modyfikować procesy psychiczne i rodzaje zachowań. Ukształtowanie osobowości muzycznej młodzieży zależy od wzajemnego oddziaływania jednostki i jej środowiska społeczno-kulturowego. Człowiek bowiem ulega wpływom swojego otoczenia i sam na nie może wpływać (A. Rakowski, red., 1986; tamże; W. Pielasińska, s. 82—95). Procesom tym towarzyszy rozwój osobowości jednostki, zainteresowań, motywacji i potrzeb, aż po realizację celów prowadzących do promuzycznych zachowań.

Choć wychowanie muzyczne jest procesem złożonym, to jednak każdy w indywidualny sposób uczy się świadomie i podświadomie muzyki, a także określonych zachowań, związanych z jej doświadczaniem w szkole oraz w środowisku rodzinnym i pozaszkolnym. Badania wykazują dużą współzależność między rozwojem osobowości młodzieży, który został wywołany zorganizowanym oddziaływaniem instytucji, i jej aktywnością promuzyczną.

Psychopedagogiczna analiza okresu adolescencji a charakterystyka form aktywności młodzieży

Promuzyczne zachowania młodzieży wieku dorastania społecznego są ściśle związane z wielostronnością jej zainteresowań i działań w zakresie różnych form aktywności (M. Manturzevska, H. Kotarska, red., 1990, s. 45—49). Dzieje się tak między innymi dlatego, że rozszerza się krąg doświadczeń oraz pole dostępnej młodzieży aktywności. Badania nad problematyką zainteresowań muzycznych młodzieży i cech osobowościowych prowadzono co prawda w Polsce, lecz na małych populacjach (między innymi pod kierunkiem PAN; B. Suchodolski, 1965; K. Lewandowska, 1978; J. Przybylski, 1980; M. Przychodzińska, A. Trojanowska, 1975; Z. Konaszewicz, 1976; W. Pielasińska, 1986).

Wiek dorastania społecznego młodzieży, zwany okresem adolescencji, obejmuje wiele elementów osobowości, zmieniających się głównie pod wpływem dojrzewania fizjologicznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego. B. Zazzo (1972) wskazuje na wielość modeli dorastania, a także zróżnicowań płynących z odmienności działań i zachowań młodzieży. Źródło tych różnic mogą stanowić: środowisko społeczne jednostki, odmienność kulturowa, baza socjalna, wiek, wykształcenie, uzdolnienia i własna indywidualność jednostki (M. Kozakiewicz, 1970; R. Dioniziak, 1965; T. Tomaszewski, 1970).

Jeden z przedstawicieli psychologów amerykańskich proponuje następującą periodyzację okresu adolescencji (E. B. Hurlock, 1965, s. 13):

- preadolescencja — dziewczęta 10—11 lat, chłopcy 11—13 lat;
- wczesna adolescencja — dziewczęta 12—16 lat, chłopcy 14—17 lat;
- późna adolescencja — dziewczęta 17—21 lat, chłopcy 18—21 lat.

Określenie dokładnych granic wiekowych trzech okresów adolescencji, jakie podaje E. B. Hurlock, jest odmienne względem podziałów wcześniej proponowanych.

M. Przetacznikowa (1971) oraz L. Wołoszynowa (1965) przyjmują następujący podział: 11—15 lat — to średni wiek szkolny i ukończenie przez młodzież szkoły podstawowej; następny okres — to wiek dorastania, jako bardziej adekwatny do struktury szkolnictwa w Polsce. Na wybór tego podziału zdecydowała się autorka niniejszej pracy, przyjmując okres badań nad młodzieżą od 15. do 18./19. roku życia, czyli do czasu, gdy badani ukończą szkołę ponadpodstawową. Do znaczących cech osobowościowych młodzieży należą: postępujący szybko rozwój intelektualny, sprzyjający porządkowaniu schematów poznawczych, tworzeniu coraz ogólniejszych koncepcji rzeczywistości

i coraz bardziej obiektywnego obrazu samego siebie (M. Chłopkiewicz, 1980, s. 136). W tym okresie ustala się poczucie tożsamości oraz wzrasta poczucie wartości samego siebie, młody człowiek uświadamia sobie własne stany, potrzeby i dążenia. Konkretnie uczucia moralne zostają wzbogacone uczuciami ideowymi, zaznacza się skłonność do autoanalizy. Wzrasta poczucie własnej odrębności i zainteresowanie przyszłością. Jest to też czas zachwiania się równowagi uczuciowej, dezintegracji życia popędowego i kryzysu świadomości. Następuje bowiem rozluźnienie relacji z otoczeniem. Jest to okres poszukiwania znaczeń oraz szukania obiektu metafizycznego i uniwersalnego jako „talizmanu”. W sferze moralnej przebiega generalna konfrontacja wartości i transformacja. Dominuje realizm moralny. Jednostka wyraźnie wyodrębnia się spośród innych i — świadoma tego — odczuwa potrzebę wyrażania siebie „na zewnątrz”. Okres adolescencji kończy się krystalizacją charakteru.

Wydaje się, iż fakty rozwojowe i ich interpretacje teoretyczne wskazują na zmienny rys wieku dorastania, pozwalający mówić o rodzeniu się nowego rozumienia „ja” i organizacji osobowej struktury oraz na pojawienie się w centrum działania młodzieży problemu wartości (M. Chłopkiewicz, 1980, s. 138). Wybrane wartości stają się główną zasadą regulacji zachowań i środkiem, służącym „ja” do osiągnięcia wewnętrznej integracji wszystkich dynamizmów jednostki (M. Chłopkiewicz, 1980, s. 139).

Ważnym aspektem procesu dorastania jest intensywny rozwój umysłowy, który wyraża się w doskonaleniu wszystkich funkcji poznawczych (M. Żebrowska, 1980, s. 698). Spostrzeżenia młodzieży wykazują — w porównaniu z poprzednim okresem rozwoju — coraz wyższy poziom. Stają się dokładniejsze, bogatsze w szczegóły, wielostronne w treści i bardziej świadomie ukierunkowane. Sprawność zmysłów osiąga szczyt swojego rozwoju, a doskonalenie się uwagi dowolnej i procesów myślowych umożliwia dokładniejszą analizę i syntezę spostrzeganej rzeczywistości. Wiek dorastania przynosi również zróżnicowanie się zainteresowań poznawczych, kształtujących się pod wpływem nauki szkolnej, środowiska rodzinnego, pozaszkolnego oraz własnej aktywności (M. Żebrowska, 1980, s. 774). Pogłębia się zdolność analizy i syntezy, rozwija się myślenie abstrakcyjne i logiczno-dedukcyjne oraz takie procesy, jak: porównywanie, uogólnianie, wnioskowanie, dowodzenie, klasyfikacja. Wyobraźnia artystyczna zaś znajduje wyraz w marzeniach, utopiach i we własnej twórczości. Wiąże się to ściśle z wzmożoną emocjonalnością młodzieży (M. Żebrowska, 1980, s. 713). Młodzież np. pisze wiersze, pamiętniki, prowadzi zapiski osobiste i układa teksty do piosenek. Łączy się to nie tylko z żywą wyobraźnią i potrzebą wypowiedzania się, ale także z rozwojem uczuć estetycznych. Rozwój uczuć estetycznych wyraża się w zwiększającej się wrażliwości na piękno literatury, poezji i sztuki. Bezpośrednie kontakty społeczne, wpływy środowiskowe i wychowawcze stanowią nieodzowny warunek normalnego i pomyślnego rozwoju uczuciowego dorastających, jednakże

znaczenie tych wpływów wzrasta, jeśli chodzi o kształcenie tzw. uczuć wyższych — społecznych, moralnych i estetycznych.

W okresie tak wielkich przemian w psychice dorastającej młodzieży szczególnie ważne staje się właściwe pokierowanie jej zainteresowaniami i postawą wobec muzyki. Dorastanie — to okres rozwoju młodzieży, w którym nauczyciele muzyki powinni skoncentrować działania dydaktyczne na rozwijaniu wrażliwości estetycznej i kultury odbioru przez ukierunkowanie zainteresowań, a także ukazanie najwyższych wartości i piękna w sztuce muzycznej. Ważne staje się rozwijanie umiejętności muzycznych młodzieży w zakresie różnych form aktywności — takich jak: odtwarzanie muzyki, percepcja muzyki, recepcja, tworzenie — wyrażających się w działaniach czynnych zewnętrznych lub też w ukształtowaniu krytycznego stosunku do własnych odczuć i przeżyć emocjonalnych, powstałych pod wpływem kontaktu ze sztuką, jako działań ukrytych zewnętrznych. W ujęciu psychologów muzyki, np. M. Manturzewskiej i H. Kotarskiej (red., 1990), za przedział wieku dorastania, dogodny do rozumienia i przeżywania muzyki w jej różnych formach, przyjmuje się głównie okres od 13. do 19. roku życia, co znajduje potwierdzenie w następujących działaniach młodzieży na rzecz muzyki: „W tym okresie muzyka zaczyna zajmować w życiu młodzieży miejsce szczególne i wymieniana jest przez młodzież jako jedna z najważniejszych dziedzin zainteresowań i aktywności w czasie wolnym” (M. Manturzevska, H. Kotarska, red., 1990, s. 45).

Muzyka nie tylko zaspokaja potrzeby estetyczne, ale młodzież szuka w niej możliwości przeżyć, wzruszeń i odreagowania narastających stresów emocjonalnych, charakterystycznych dla tego okresu życia (Z. Konaszkiewicz, 1976; J. Przybylski, 1981). Wzrasta zainteresowanie muzyką popularną, tzw. młodzieżową, tematycznie bliską młodzieży, głównie dzięki rytmowi, dynamice i tanecznemu charakterowi. Ten rodzaj muzyki stwarza duże szanse współuczestniczenia, grania, śpiewania, gdyż utwory te mają łatwą melodykę, szybko przyswajalną i inspirującą do jej odtwarzania. Nadto muzyka stanowi symbol identyfikacji pokoleniowej, wyrażającej się w stworzeniu własnej subkultury muzycznej. Zaspokaja potrzebę więzi i wspólnego przeżywania muzyki.

Specyficzna atmosfera koncertów potęguje współuczestniczenie w jej przeżywaniu. Młodzież utożsamia się z wykonawcami przez strój, słownictwo i wygląd zewnętrzny. Percepcja muzyki jest najbardziej preferowana przez młodzież (J. Przybylski, 1981). O nastawieniu do utworu — zdaniem J. Przybylskiego — decydują: melodia, nastrój, barwa. Na dalszym planie znajdują się: harmonia, aranżacja i wykonawstwo.

Podsumowując przedstawione stanowiska badaczy na temat cech osobowościowych i muzycznych młodzieży w okresie jej społecznego dorastania, należy stwierdzić, że ani diagnoza, ani prognozowanie w sprawach rozwoju zainteresowań muzycznych i działań młodzieży na rzecz muzyki nie są proste i jednoznaczne w opinii badaczy. Powodów braku ujednolicenia stanowiska jest kilka,

a najważniejszym jest to, iż dotychczas nie wypracowano w tym zakresie jednoznacznych dyrektyw i niezawodnych wyników badań problemu. Wydaje się, że najskuteczniejszym sposobem stymulowania aktywności muzycznej młodzieży jest pobudzenie jej do indywidualnych działań, służących zaspokojeniu potrzeb i realizacji celów, przy jednoczesnym wyposażeniu jej w niezbędne umiejętności ich wartościowania. Ważne jest przy tym, aby wybór rodzaju działań pozostawić w gestii jednostki.

Krytyczny przegląd teorii i koncepcji edukacji muzycznej młodzieży w okresie jej społecznego dorastania (studium historyczne)

Przełom XIX i XX wieku wyznacza nowy etap rozwoju koncepcji wychowania muzycznego. Innowacyjne trendy teoretyczno-praktyczne nauk pedagogicznych wyrosły na podwalinach postępowej myśli filozoficznej i psychologii eksperymentalnej. Do znaczących ideałów należy zaliczyć między innymi poglądy J. Deweya, prezentujące teorię poznania przez doświadczenie, teorie ekspresji, emocji oraz estetycznego sposobu poznawania i doznawania rzeczywistości. Teorie wychowania dla sztuki i przez sztukę prezentowali H. Read, S. Szuman, I. Wojnar, natomiast teorię kultury — M. Przychodzińska (1989). Człowiek „rodzi się” w nowej wizji rzeczywistości, np. H. Bergson głosił ufnosć w twórcze siły człowieka. Szkoła ma być na miarę potrzeb dziecka, a treści nauczania — adekwatne do poziomu jego rozwoju psychicznego. Niektórzy badacze, między innymi E. Claparède, J. Piaget, C. Freinet, stawiali dziecko w nowych warunkach „rzeczywistości szkolnej”.

Pierwszym twórcą własnego systemu nauczania muzyki stał się E. Jacques-Dalcroze. Później powstawały inne ważne systemy, koncepcje, czy programy w Europie, np. R. Münnicha, F. Jödego, E. Bahaleya, M. Battkego, Z. Kodálya, M. Martenota, E. Willemsa, S. Colemana czy J. Mursella w Stanach Zjednoczonych, S. Suzuki w Japonii, D. Kabalewskiego w Związku Radzieckim (J. K. Lasocki, J. Powróźniak, 1970; M. Przychodzińska, 1989).

Porównując poglądy autorów polskich koncepcji wychowania muzycznego, należy stwierdzić, że założenia tych koncepcji były wynikiem indywidualnych doświadczeń. Nie zostały one jednak sprawdzone empirycznie w szerokim zakresie, co jest niezbędnym warunkiem prawidłowego sformułowania, a następnie funkcjonowania programu w szkole. Pewne treści niekiedy pokry-

wały się ze sobą, np. metodę względną przyjął zarówno K. Hławiczka, jak i S. Wysocki, jednak odmienne podejście prezentowali autorzy co do zapisu muzycznego, zakresu i sposobów kształcenia słuchu. Twórcy pozostałych koncepcji opowiadali się za metodą absolutną, ale i tu widoczne są różnice w treściach nauczania solfeżu. P. Maszyński i S. Kazuro byli przekonani o słuszności stosowania w dydaktyce nauczania muzyki metody interwałowej, podczas gdy F. Szczepanowska preferowała kształcenie słuchu w ścisłym powiązaniu z tonalnością (A. Wilk, 1989; J. K. Lasocki, J. Powróźniak, 1970; M. Przychodzińska, 1989; M. Przychodzińska-Kaciczak, 1987).

Różnorodność poglądów ówczesnych pedagogów była przyczyną niemożności stworzenia jednego przemyślanego programu. Koncepcje te zatem nie miały interpretacji metodycznej — w rozumieniu metodyki przedmiotu szkolnego, toteż żadna z omawianych polskich koncepcji nie może nosić nazwy systemu, gdyż brak im podstaw naukowych, chociaż ukształtowały podłoże pluralistycznych koncepcji wychowania muzycznego autorstwa M. Przychodzińskiej-Kaciczak i jej całego zespołu (M. Przychodzińska, 1989). Cele nauczania polskiej szkoły ogólnokształcącej (program nauczania przedmiotu muzyka) znajdują wyraz w realizacji treści i metod nauczania. Odwołując się jednak do podstawowych problemów muzycznych współczesnej młodzieży (dominacja muzyki młodzieżowej) i życia społecznego, w którym jest lansowany bierny model odbiorcy — słuchacza, szkoła winna sprostać tym problemom oraz dążyć do różnorodności działań i dobrej jakości przekazywanych informacji muzycznych, a także wskazywać na ważne znaczenie sztuki w życiu człowieka oraz na miejsce muzyki wśród innych treści edukacyjnych. Należy przy tym podkreślić konieczność kształcenia współczesnej młodzieży w duchu twórczej ekspresji, wiodącej do określonych zachowań i postaw. Jednym z ważnych celów edukacji muzycznej współczesnej szkoły jest przygotowanie ucznia do świadomego i aktywnego korzystania z dóbr kultury i różnych dziedzin sztuki oraz do nabywania umiejętności integrowania tych treści i swobodnego poruszania się w danym zakresie wiedzy. Warunkuje to zdobycie takich kompetencji estetyczno-poznawczych, które będą owocowały w całym życiu człowieka. Obowiązujący program nauczania muzyki postrzega kształcenie muzyczne dość jednostronnie: dominuje percepcja muzyki i jej odtwarzanie. To współczesność dyktuje jednak, jaki winien być przyszły odbiorca dóbr kultury, a jeśli szkoła nie nadąży za wymogami, to pozostanie w tyle. I tu tkwi przyczyna dosyć częstej niechęci młodzieży do przedmiotu muzyka, gdyż zainteresowania młodzieży są diametralnie różne od propozycji programowych szkoły, która ma za mały udział w dostarczaniu „ofert dydaktyczno-poznawczych”; nadal pozostaje „zamknięta i tradycyjna” (J. Uchyla-Zroski, 1991).

Spośród wymienionych systemów do grupy najbardziej znaczących w świecie i współcześnie mających wielu zwolenników należą: system E. Jaquesa-Dalc-

roze'a, C. Orffa, Z. Kodalya, J. Mursella i S. Suzuki. Założenia wspomnianych systemów są powszechnie znane i szeroko opracowane w literaturze polskiej i zagranicznej.

Do najmłodszych metod wychowania muzycznego należy zaliczyć metodę wychowania poliestetycznego W. Roschera (J. Uchyla-Zroski, 1997) czy E. E. Gordona (1995), zwaną „teorią uczenia się muzyki”. (Założenia metody wychowania poliestetycznego zostaną omówione w rozdziale następnym). „Teoria uczenia się muzyki” E. E. Gordona jest zaliczana do grupy metod względnych. W Polsce próby jej adaptacji prowadzi ośrodek bydgoski. Oto w zarysie szczegółowe założenia.

Metoda opiera się na kilku poziomach gromadzenia wiedzy muzycznej. Są nimi:

Rozróżnianie (*Discrimination*):

- I. Poziom słuchowo-mowowy (*Aural/oral*).
- II. Skojarzenia słowne (*Verbal association*).
- III. Synteza części (*Partial synthesis*).
- IV. Skojarzenia graficzne (*Symbolic association*):
czytanie — pisanie.
- V. Synteza całości (*Composite synthesis*):
czytanie — pisanie.

Wnioskowanie (*Inference*):

- VI. Uogólnianie (*Generalization*):
poziom słuchowo-mowowy — skojarzenia słowne — skojarzenia graficzne, czytanie — pisanie.
- VII. Twórczość — improwizacja (*Creativity — improvisation*):
poziom słuchowo-mowowy — skojarzenia graficzne, czytanie — pisanie.
- VIII. Rozumienie teoretyczne (*Theoretical understanding*):
poziom słuchowo-mowowy — skojarzenia słowne — skojarzenia graficzne, czytanie — pisanie.

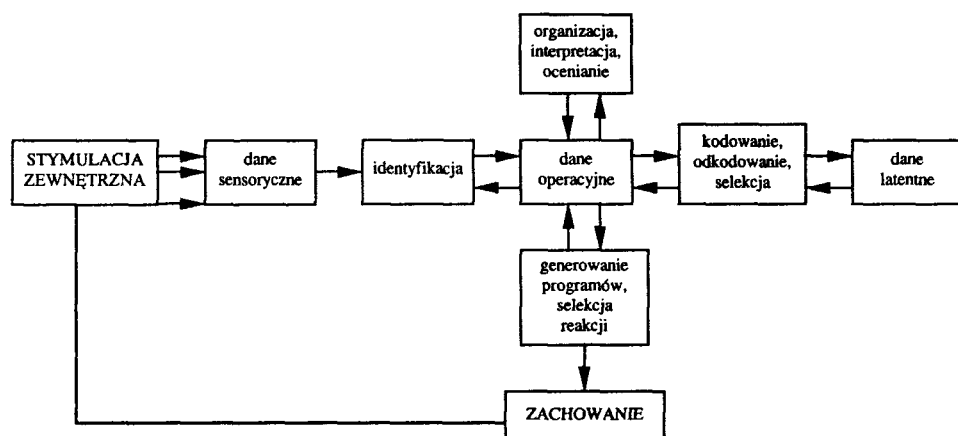
W myśl założeń metody podstawą efektywnego uczenia się muzyki jest właściwa kolejność osiągania celów nauczania, które zostały ujęte w dwóch zakresach, tj. rozróżniania i wnioskowania. Zachowanie kolejności celów nauczania wymaga przestrzegania zasady, że najpierw poznajemy dźwięki, potem ich nazwy, a następnie nazwy ich zbiorów. Nie można wprowadzić nazw ogólnych, zanim dzieci nie opanują solfeżu, czyli nazw poszczególnych dźwięków. Z punktu widzenia metody byłoby to „przetawieniem” kolejności. Autor zakłada, że teoria uczenia się muzyki pomaga zrozumieć, w jaki sposób należy konstruować program nauczania.

Ważną cechą metody stanowi wprowadzenie pojęcia audiacji oraz określenie jej funkcji w procesie uczenia się muzyki. Audiacja jest procesem

poznawczym opartym na wytworzonych pojęciach brzmieniowych. Według E. E. Gordona (1995) „audiacja to umiejętność słyszenia i rozumienia muzyki w wyobraźni i jest ona dla muzyki tym, czym myślenie dla języka”.

W procesie tworzenia pojęć brzmieniowych przydatne okazuje się zarówno świadome myślenie, jak i pozaświadome procesy przetwarzania, a także organizowania danych. Pojęcie takie jest formą informacji, wytworzoną dzięki określonym operacjom, która może zostać zakodowana w zbiorze danych latentnych. Proces audiacji opiera się na pojęciach i wyobrażeniach dźwiękowych oraz na myśleniu muzycznym. Uczenie się (kodowanie) nowych pojęć polega na gromadzeniu ich w pamięci latentnej (K. Miłkaszewski, 1990), na klasyfikowaniu zachodzących między nimi relacji i dokonywaniu selekcji, co staje się podstawą do przyswajania sobie bardziej dokładnych i szczegółowych kategorii muzycznych, potrzebnych do prawidłowej identyfikacji. Rozumiana w ten sposób audiacja jest podstawą właściwego rozpoznawania utworu i ujmowania jego znaczenia, a nawet wartości, jakie zawiera, jeżeli słuchacz ma odpowiednie dyspozycje odbiorcze. Może też stać się podstawą programu określonego zachowania i ujawnić się na zewnątrz, np. w formie śpiewu, ruchu przy muzyce, gry na instrumencie. Tu następuje zetknięcie metody z przedmiotem badań, którym są promuzyczne zachowania młodzieży.

Wszelkie działania człowieka są uwarunkowane procesami psychicznymi, np. procesem kodowania w pamięci latentnej, klasyfikowania działań, dokonywania selekcji i przyswajania treści muzycznych; dopiero wówczas się uzewnętrzniają, przyjmując określony rodzaj zachowań. Im więcej treści muzycznych zostanie zakodowanych w pamięci latentnej, tym większe jest prawdopodobieństwo, iż działania promuzyczne młodzieży będą świadome, celowe i właściwe dla cech indywidualnych jednostki. Istnieje zatem możliwość stymulacji zewnętrznej, dzięki której da się wpływać na jakość danych sensorycznych,



Rys. 6. Model przetwarzania informacji (oprac. B. Wojciszke, 1986)

(interwał, jego melodyka, cechy agogiczne, dynamika, tonalność, faktura harmoniczna i polifoniczna, artykulacja i frazowanie, schemat architektoniczny);

C — poziom estetyczny, skierowany na jakość i wartość efektu, jaki wywołuje odebrane znaczenie (odnosi się do wyrazu muzycznego, wymowy dzieła i jego wartości).

Audiacja jest zatem formą budowania kategorii muzycznych i ma zasadnicze znaczenie w całokształcie procesu uczenia się muzyki, prowadząc do promuzycznych zachowań. Metoda E. E. Gordona, czyli audiacja, integruje cały proces psychiczny człowieka, prowadząc do zamierzonych działań. Uwzględniając więc zdolności audiacyjne młodzieży, zbliżamy ją do muzyki — do tego, co wartościowe i piękne.

Wielopostrzeganie w zintegrowanej pedagogice muzycznej

Cały wszechświat, środowisko bliższe i dalsze człowieka opierają się na wzajemnych zależnościach przyczynowo-skutkowych. Człowiek jest częstką natury i w sytuacji rozdzielenia wiedzy z różnych dyscyplin naukowych czuje potrzebę jej łączenia, by stworzyć w swej świadomości „jeden obraz wiedzy”. Uzasadnione staje się więc to, iż różne dyscypliny posiłkują się pojęciem „integracja”. Podobnie dzieje się w pedagogice muzycznej. W tym wypadku integracja służy określeniu tego, co zwykliśmy nazywać „połączeniem” czy „zespoleniem”.

Idea integracji różnych treści poznawczych i związanych z nimi form przekazu jest tematem stale powracającym w rozważaniach teoretycznych i praktycznych (W. Tatarkiewicz, 1975). Istotę integracji stanowi wielowymiarowe przekazywanie wiedzy teoretycznej, kształtowanie wiedzy o sztuce i myślenia człowieka w drodze wtórnego łączenia w jeden obraz świata nauki czy kultury tego, co — z konieczności metodologicznej i dydaktycznej — zostało rozdzielone, tworząc jakby niezależne dziedziny, które są przedmiotem zainteresowań poszczególnych dziedzin nauki czy sztuki. W wyniku tych procesów zacierają się granice między różnymi dyscyplinami nauki i między rodzajami sztuki, a tworzą się nowe związki na ich pograniczu. Celem poznania otaczającego młodego człowieka świata kultury i sztuki, w którym wzrasta i uczestniczy, nie tyle ważna jest znajomość poszczególnych jego fragmentów, ile związków,

które je łączą, oraz praw, które nimi rządzą. Pełna integracja pojęcia sztuki w kulturze europejskiej trwała długo, tym bardziej że towarzyszył jej również proces dezintegracji, czyli wyodrębniania z pojęcia sztuki rzemiosła lub nauk nie objętych tym pojęciem. Pojęcie sztuk pięknych — dziś po prostu sztuk — obejmuje: plastykę, muzykę, słowo, taniec, pantomimę. Proces ten nastąpił już w połowie XVII wieku (W. Tatarski, 1975).

Historia wskazuje, że wielkim prastarym początkiem integracji była sztuka grecka, wówczas rozumiana jako połączenie sztuk plastycznych: architektury, rzeźby, malarstwa. Inny przykład działań integrujących stanowiło połączenie w teatrze greckim słowa, gestu, poezji, muzyki, tańca w jedno widowiskowe przedstawienie, zwane „trójjedyną choreą”. Nazwa ta wywodzi się od słowa „chorós”, które początkowo oznaczało zbiorowy taniec, zanim zaczęto go używać na określenie śpiewu zbiorowego. W historii muzyki znajdziemy wiele przykładów integracji. Przytoczę niektóre z nich:

- misteria średniowieczne, obrzędy liturgii chrześcijańskiej — jako współdziałanie słowa, gestu i muzyki, strojów liturgicznych, barw i kształtu architektury;
- opera nowożytna (powstała około 1600 roku) — integracja muzyki instrumentalnej i śpiewu; one też znalazły się na pierwszym planie.

W czasach romantyzmu we wszystkich dziedzinach sztuki artyści poszukiwali nowych środków wyrazu. Kompozytorzy i malarze inspirowali się poezją, tekstami literackimi, sztuką ludową, aby dzieło cechował autentyzm i nastrój, który budzi w odbiorcy pełną gamę uczuć i przeżyć. Przykładem, jednym z wielu, może być twórczość F. Schuberta, który napisał wspaniałe, pełne liryzmu pieśni do wierszy J. W. Goethego i H. Heinego. Poezją i uczuciem nasycona jest muzyka F. Chopina, zwłaszcza mazurki, będące stylizacją muzyki ludowej. Muzyka stała się ilustracją życia człowieka, jego myśli, uczuć i trosk codziennego życia (B. Śmiechowski, 1993). Przejawem integracji w epoce neoromantyzmu był „program”. Kompozytorzy do swoich dzieł wprowadzili motywy przewodnie, stanowiące odpowiedniki treści literackich, konkretnych osób, sytuacji czy zdarzeń (np. *Uczeń czarnoksiężnika* — poemat symfoniczny P. Dukasa). Kompozytorzy, by spożytkować możliwości techniczne instrumentów, stosowali wyszukaną kolorystykę i dążyli do osiągnięcia ciekawego brzmienia orkiestry, starając się przy tym jak najwierniej i najkunsztowniej oddać nastrój i zdarzenie, będące tematem utworu (B. Schaeffer, 1983). Innym przykładem korelacji muzyki i poezji jest *Suita orkiestrowa* E. Griega pt. *Peer Gynt* do dramatu H. Ibsena. M. Musorgski po obejrzeniu wystawy prac malarskich swojego przyjaciela W. Hartmana komponuje słynne *Obrazki z wystawy* na fortepian.

Najpełniejszym przykładem interpretacji sztuk w muzyce jest twórczość Richarda Wagnera. Ideę zespolenia muzyki i poezji w swoistą „sztukę syntetyczną”, która — w myśl kompozytora — miała być „sztuką przyszłości”, zrealizował R. Wagner w dramatach muzycznych *Pierścień Nibelunga*, *Złoto*

Renu, Walkiria, Zygryd, Zmierzch bogów. Charakterystycznym rysem twórczości R. Wagnera i jego idei „sztuki przyszłości” było pisanie przez kompozytora libretta dramatów muzycznych, reżyserowanie ich i tworzenie do nich muzyki. W ten sposób stworzony przezeń teatr w Bayreuth stał się prawdziwą „świątynią sztuki”.

C. Debussy, wzorując się na malarskiej działalności impresjonistów francuskich, między innymi C. Moneta, zapoczątkował impresjonizm w muzyce. Rezygnując z wyraźnej linii melodycznej, porządkującej przebieg utworu, zestawiał akordy w taki sposób, by stały się w brzmieniu muzyki określonymi „barwnymi plamami”. Z pełnym rozmachem posłużył się w tym celu szeroką paletą kolorystyki orkiestrowej i realizował swoje prekursorskie pomysły. Przykładem jest utwór *Popołudnie fauna*.

Podobnie jak twórczość neoromantyków, również muzykę XX wieku cechuje wielość stylów i konwencji artystycznych, między innymi dodekafonia, technika serialna, punktualizm, aleatoryzm i *collage*. Każdy z nich ma odmienną technikę komponowania; odmienna treść stanowi podłoże integracji, już nie płynna linia melodyczna, lecz własności kolorystyki dźwiękowej pełnią najważniejszą funkcję i także często w swych założeniach korespondują ze sztukami plastycznymi (np. punktualizm A. Weberna). Kolejnym przykładem integracji treści pozamuzycznych w sztuce jest twórczość J. Cage’a. Wyzyskał on różnorodność dziedzin artystycznych, między innymi malarstwo, taniec, film, recytacje poetyckie, oraz wprowadził inne twórcze pomysły.

Przytoczone przykłady z pedagogiki muzycznej są dowodem integracji, istnienia tzw. pogranicza. „Integracja” jest współcześnie często używanym w pedagogice muzycznej terminem. Służy bowiem określeniu tego, co zwykliśmy nazywać „połączeniem” czy „zespoleniem” w określoną całość (Z. Rysiewicz, red., 1965, s. 297).

Problem integracji różnych treści poznawczych i — związanych z treściami — form przekazu stale powraca w rozważaniach badawczych (np. I. Wojnar, 1964; W. Tatarkiewicz, 1965; M. Przychodzińska, A. Trojanowska, 1975; M. Przychodzińska, 1989; S. Szuman, 1990). Istotą bowiem integracji jest wielowymiarowe przekazywanie wiedzy teoretycznej, kształtowanie wiedzy o sztuce, a także myślenia młodzieży przez wtórne łączenie w jeden obraz świata nauki czy kultury — tego, co z konieczności metodologicznej i dydaktycznej zostało rozdzielone w niezależne jakby dziedziny, będące przedmiotem zainteresowań poszczególnych dziedzin nauki czy sztuki. W wyniku procesów integracyjnych zacierają się granice między dyscyplinami nauki, między poszczególnymi rodzajami sztuki, powstają nowe związki na ich pograniczu. W poznaniu otaczającego świata kultury i sztuki, w którym młody człowiek wzrasta i uczestniczy, ważna staje się znajomość nie tyle poszczególnych jego fragmentów, ile związków, które je łączą, i praw, które nimi rządzą. Dlatego też W. Roscher (1990) ostro krytykuje uproszczone działania praktyczne

ucznia w zakresie wychowania muzycznego i estetycznego, przeciwstawiając im poszerzone spojrzenie na rolę i znaczenie dydaktyki muzycznej w świetle szeroko rozumianej integrującej pedagogiki muzycznej. Proponuje on następujące płaszczyzny integracji:

- wielomedialną (muzyka, słowo, taniec, teatr, film);
- antropologiczną (ukazanie funkcji człowieka w otaczającej go cywilizacji i rzeczywistości);
- historyczną (poznanie uwarunkowań historycznych w prezentowanych dziełach sztuki i poznawanych treściach);
- geograficzną (uwarunkowania geograficzne wchodzące w skład kultury narodu, grupy etnicznej, regionu);
- socjalną (socjologiczne uwarunkowania w odbiorze oraz w tworzeniu dzieł i dóbr kultury).

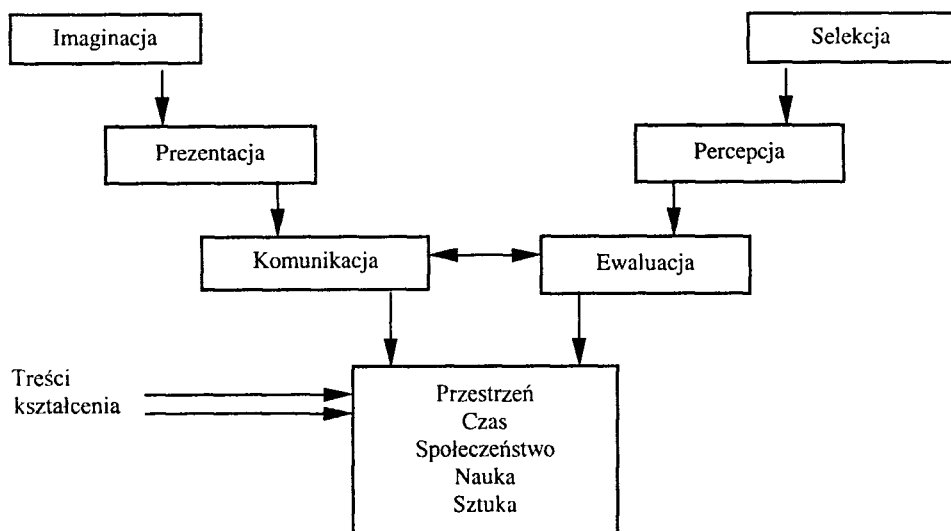
„Poliestetyka” — to „wielopostrzeganie”, rozumiane jako integracja zmysłów, prowadzące do kompleksowych działań pedagogiki muzycznej (W. Roscher, 1987). Poliestetyk dba o koordynację i scalanie wspólnego postrzegania za pośrednictwem oka i ucha, powonienia i smaku, zmysłu ruchu i dotyku. Poliestetyka jest — w ujęciu W. Roschera — powiązaniem danych zmysłowych i systemów wartości w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym. Fundamentalnymi aspektami wychowania poliestetycznego są: przestrzeń, czas, społeczeństwo, nauka, sztuka. Wymienione aspekty wychowania poliestetycznego W. Roscher wiąże z sześcioma polami ćwiczeń, czyli działaniami praktycznymi człowieka. Do nich zalicza:

- imaginację (improwizacja i kompozycja, czyli muzyczne planowanie i wynajdywanie);
- prezentację (realizacja i interpretacja dźwiękowego urzeczywistnienia dzieła sztuki, czyli prezentacja muzyczna);
- komunikację (rozumianą jako prezentacja, odbiór i interakcja odbiorcy);
- ewaluację (analiza znaczeniowa prezentowanych i odbieranych treści w aspekcie etyczno-estetycznym i socjologicznym);
- percepcję (analiza materiałowa i strukturalna, prowadzona celem poznania dzieła sztuki od słuchowego, przez czynnościowy, aż do stałych zachowań włącznie);
- selekcję (analiza zapotrzebowania i konsumpcja treści wyselekcjonowanych przez odbiorcę).

Wyszczególnione pola ćwiczeń stanowią płaszczyznę działań promuzycznych, prowadzących do stałych zachowań wobec muzyki. Zachowania te należy realizować w zakresach treściowych, zilustrowanych na rys. 8.

W szczegółowej postaci treści działań dydaktycznych (treści kształcenia) należy rozumieć następująco:

- przestrzeń jako element postrzegania środowiska życia człowieka i jego sfery uczyć;



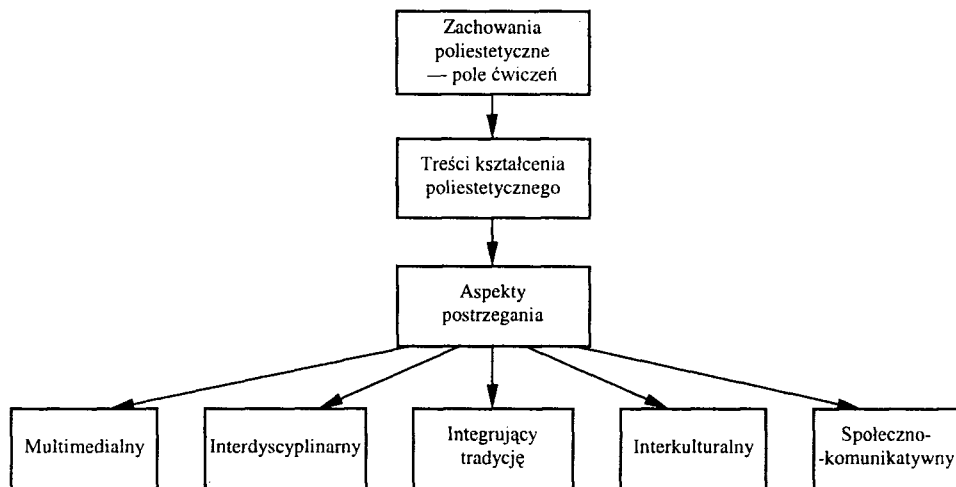
Rys. 8. Zachowania poliestetyczne w zakresie praktycznego działania

- czas jako element postrzegania zintegrowanego z tradycją;
- społeczeństwo jako element postrzegania socjologiczno-komunikatywnego;
- naukę jako element postrzegania interdyscyplinarnego;
- sztukę jako transfer treści przekazywanych autentycznie, bezpośrednio lub za pośrednictwem środków audiowizualnych, z możliwością postrzegania multimedialnego.

Polom ćwiczeń i treściom kształcenia poliestetycznego odpowiadają następujące aspekty postrzegania muzyki:

- aspekt multimedialny — połączenie sztuk pokrewnych w jednolity obraz, stanowiący integralną całość;
- aspekt interdyscyplinarny — charakteryzujący się udziałem wielu dziedzin w interpretacji treści;
- aspekt integrowania tradycji — określenie sposobu, w jaki należy ją traktować; wskazywanie na elementy i cechy przeszłości, które należy przejmować i szczególnie pielęgnować, przede wszystkim te, które nie straciły na aktualności;
- aspekt interkulturalny — konieczność uwzględnienia kultur innych niż narodowa;
- aspekt społeczno-komunikacyjny — dbałość o to, aby nie było podziału w poszczególnych warstwach społecznych w zakresie treści estetycznych i poglądów na sztukę, gdyż w przeciwnym razie może ulec zakłóceniu wzajemne porozumienie się w obrębie danego narodu, co prowadzi do wytworzenia się subkultur.

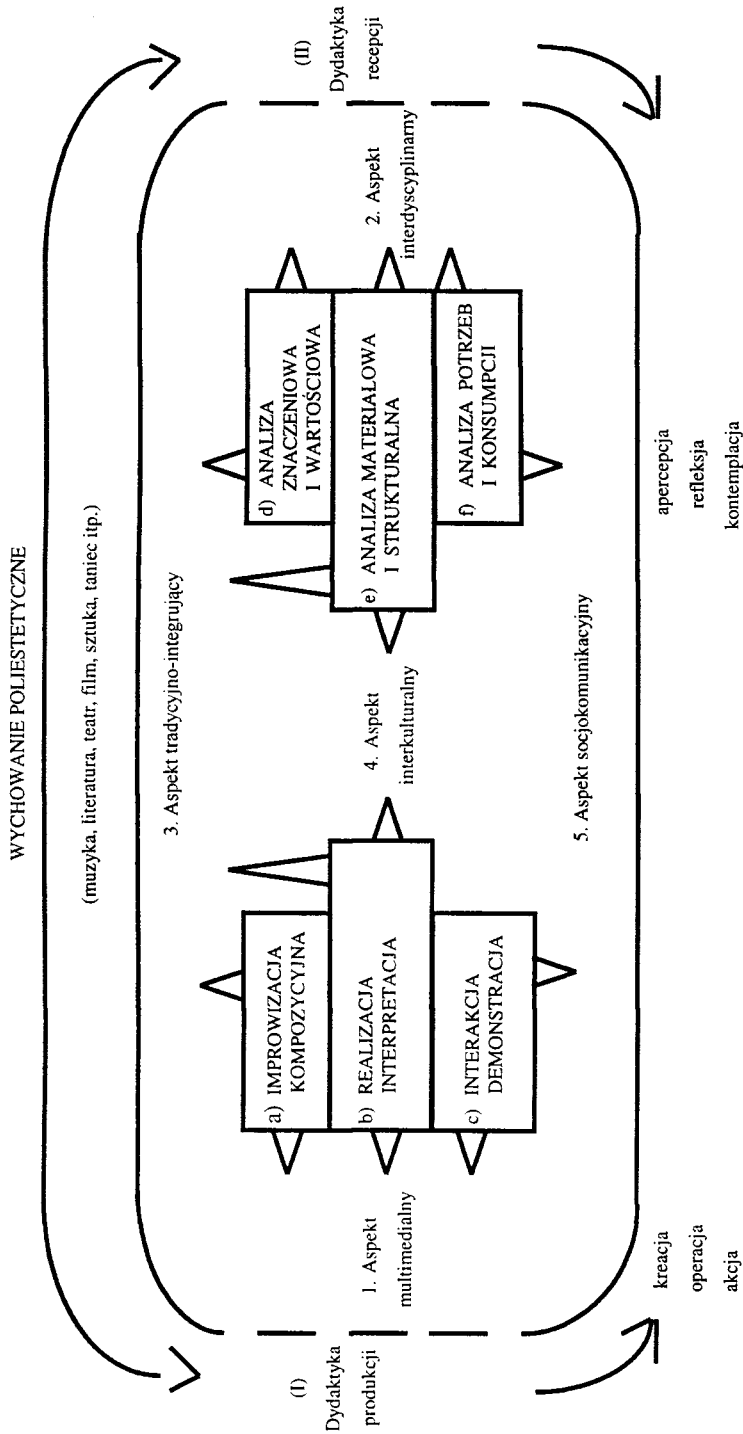
Związki i zależności zachowań poliestetycznych — pól ćwiczeń, treści kształcenia oraz aspektów postrzegania przedstawia rys. 9.



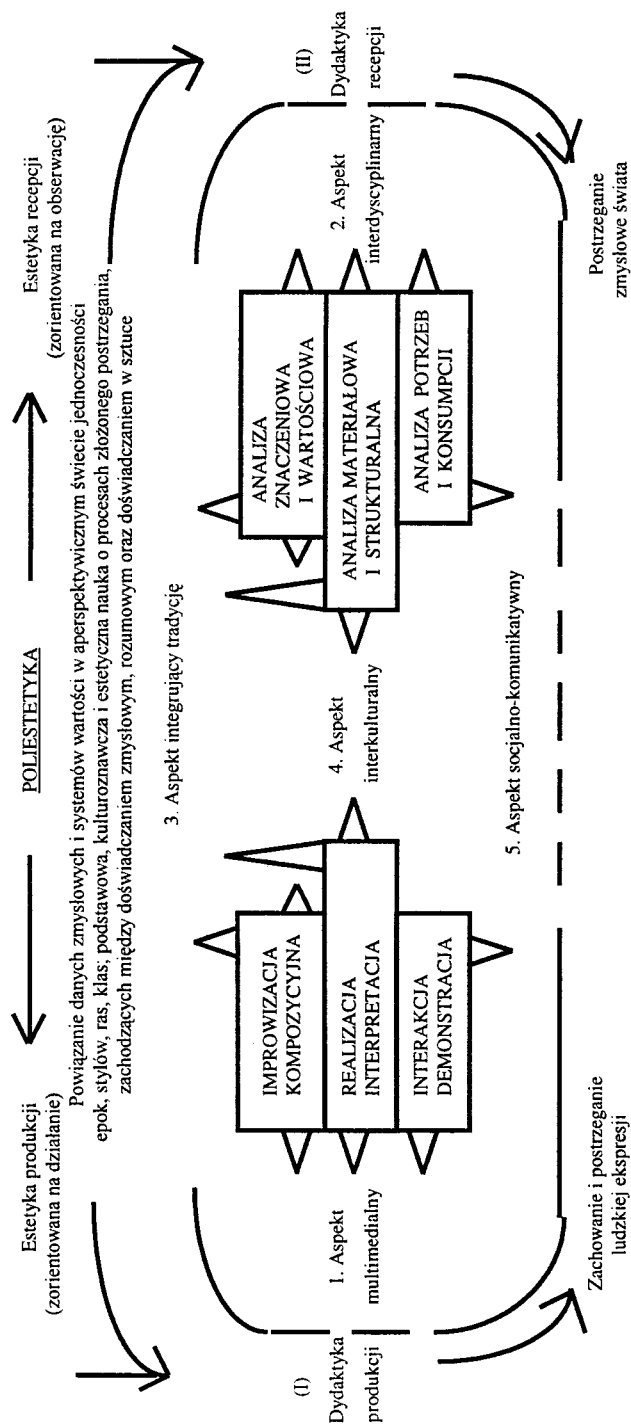
Rys. 9. Związki zależności między polami ćwiczeń, treściami kształcenia poliestetycznego i aspektami postrzegania

Wychowanie poliestetyczne jest procesem złożonym i długotrwałym. Rozpoczyna się z chwilą narodzin dziecka i pierwszych jego kontaktów z najbliższym środowiskiem. Wychowanie poliestetyczne obejmuje nie tylko okres pobytu dziecka w szkole podstawowej, średniej czy na studiach, lecz trwa — z różnym natężeniem aktywności własnej — do końca życia. Przedstawia to rys. 10, zwany modelem *curriculum* integracyjnej pedagogiki muzycznej.

Wychowanie poliestetyczne — to zamierzone oddziaływanie wielorakich bodźców, które wywołają określone zachowania wobec: sztuki, muzyki, literatury oraz innych przejawów działalności kulturalnej człowieka, przynoszące względnie trwałe skutki w postaci określonych zachowań, do nawyków włącznie. Względnie trwałe skutki są rozumiane jako reakcje jednostki w sferze estetycznej, umysłowej, artystycznej, kulturowej, duchowej, społecznej i fizycznej. Im bogatszy jest potencjał wiedzy poliestetycznej, tym bardziej są zróżnicowane zachowania pod względem jakości, zakresu i kierunku działań człowieka. Najważniejszy etap w realizacji wychowania poliestetycznego przypada na okres pobytu dziecka w szkole, które w tym czasie charakteryzuje się największą chłonnością intelektualną, rozwojem zainteresowań i kształtowaniem pozytywnych zachowań wobec muzyki i sztuki. Okres ten cechuje się dużym zróżnicowaniem sposobów zmysłowego i rozumowego postrzegania otaczającej je rzeczywistości. Jest to bardzo ważna faza w kształtowaniu odczuć estetycznych młodzieży, która już na podstawie zgromadzonego potencjału



Rys. 10. Model *curriculum* integracyjnej pedagogiki muzycznej
Źródło: W. Roscher, 1990, tłumaczył L. K o l a g o.



Rys. 11. Związki poliestetyki i wychowania poliestetycznego
Źródło: W. Roscher, 1990, tłumaczył L. K o l a g o.

odczuć estetycznych buduje własne sądy, przekonania i wartości. Jedynie ta młodzież, która potrafi dostrzegać i doświadczać, jest skłonna do działań twórczych i do promuzycznych zachowań. Ważna staje się zatem potrzeba przewidywania kierunków przyszłego rozwoju wiedzy, jak również chronienia tych treści, które zostały przekazane w tradycji. Chodzi tu głównie o zmysłowe postrzeganie czasowych, przestrzennych i społecznych zagrożeń naszego życia, stosowanych metod wychowawczych i twórczej działalności artystycznej.

Wychowanie poliestetyczne zostało ukształtowane zgodnie z założeniami teoretycznymi nauki, zwanej poliestetyką. Strukturalne związki poliestetyki i wychowania poliestetycznego przedstawia rys. 11.

Wychowanie poliestetyczne integruje dwie płaszczyzny: działania pedagogiczne i artystyczne. Działalność człowieka w dziedzinie wychowania poliestetycznego jest dostępna dla tych, którzy są zainteresowani treściami estetyczno-artystycznymi. Nie uwzględnia granicy wieku, klasy społecznej, poziomu wykształcenia czy narodowości. Jej ideą jest wyrabianie wprawy w wielozmysłowym postrzeganiu i doświadczeniu świata muzyki i sztuki przez ludzką wynalazczość, twórczość oraz poznawanie i rozumienie artystycznych procesów i zjawisk. Słuszne są słowa W. Roschera, iż najważniejszą rolę w procesie integracji wychowania poliestetycznego odgrywa muzyka. Wymiar i ukierunkowanie na treści kształcące muzyki zależą od otoczenia, w jakim przebywa młodzież, i od aktywności. Rozumienie sztuki, w tym i muzyki, podlega określonym warunkom kultury, trendom wychowawczym określonej cywilizacji i strukturze organizacyjnej szkolnictwa. Przedstawione założenia wychowania poliestetycznego dają młodzieży szkoły średniej nieograniczone możliwości działań praktycznych i teoretycznych (L. E. Weintischke, w: W. Roscher, red., 1987, s. 87–96).

Problemy racjonalnego spożytkowania teorii w aspekcie praktycznego działania (podstawowe paradygmaty)

Od zarania dziejów muzyka towarzyszyła człowiekowi. Przeprowadzone badania dowiodły, że już w starożytności Hindusi, Persowie, Chińczycy czy Arabowie wypracowali systemy porządkujące zapisywanie dźwięków. Najdokładniej znamy literowe pismo nutowe Greków (J. K. Lasocki, J. Powroźniak, 1970, s. 159). Stosowane wówczas metody nauczania

śpiewu były bardzo proste. Polegały głównie na nauce pamięciowej: uczono muzyki przede wszystkim ze słuchu. Dzięki swoim zasługom G. z Arezzo (990—1050) został uznany za ojca wszystkich metod nauczania śpiewu. Jego nowatorskie założenia stanowiły początek późniejszych metod. Wielowiekowa tradycja ukształtowała dwie główne metody nauki śpiewu i czytania nut głosem: względną i absolutną. Za twórcę metody względnej uważany jest J. J. Rousseau. Opracował on metodę cyfrową (A. Wilk, 1989), której kontynuatorami byli: P. Galin, E. Cheve, A. Paris (J. K. Lasocki, J. Powroźniak, 1970). Do historii metod wychowania muzycznego wpisał się na stałe również J. H. Pestalozzi. Nie zaproponował on, co prawda, żadnej nowej metody nauczania śpiewu, ale skierował swoje rozważania o muzyce na jej rolę ogólnowychowawczą. Preferował progresywny i poglądowy sposób nauczania śpiewu. W późniejszym okresie, w połowie XIX wieku, powstał nowy zamysł względnej metody nauczania śpiewu. Jej autorem był Anglik J. Curwen. Koncepcje metod względnych i absolutnych można znaleźć w założeniach systemów dydaktycznych pedagogiki muzycznej XX wieku (J. Uchylą-Zroski, 1991). Do znaczących systemów kształcenia zaliczymy założenia i metody É. J.-Dalcroze'a, C. Orffa i Z. Kodalya.

Podstawą systemu É. J.-Dalcroze'a stała się rytmika, rozumiana jako ćwiczenia ruchowe, które wyrażają elementy muzyki. Ważną rolę w swoim systemie przypisywał solfeżowi i improwizacji. Improwizacja polegała na bezpośredniej realizacji własnych pomysłów uczniów w zakresie ruchu i gry na instrumentach. Solfeż zaś — jako głosowe studium gam — stwarzał pewne możliwości improwizacji (A. Wilk, 1989). Jedność słowa i muzyki, rytmu i ruchu stała się myślą przewodnią nowego systemu nauczania muzyki, jaki zaproponował C. Orff. System ten polegał na autentycznej aktywności dziecka w obcowaniu z muzyką, obejmował wszystkie formy wychowania muzycznego, takie jak: śpiew, grę na instrumentach, ruch przy muzyce, percepcję muzyki oraz tworzenie. Wspomniane formy aktywności muzycznej były zintegrowane w jedną całość. W metodzie tej aktywizowano wszystkie dzieci do działania na rzecz muzyki, na miarę posiadanego potencjału muzycznego (M. Przychodzińska-Kaciczak, 1979, 1989). Do podstawowych cech systemu Zoltana Kodalya należy zaliczyć odpowiedni dobór materiału muzycznego i sposób jego opracowania do celów dydaktycznych, zastosowaną względną metodę kształcenia słuchu muzycznego, zwaną solmizacją relatywną, a także wprowadzenie nowej struktury organizacyjnej w szkolnictwie węgierskim. Podstawą tej koncepcji kształcenia muzycznego było założenie, iż muzyka musi być dostępna wszystkim. To sformułowanie odnosiło się zarówno do dzieci, jak i osób dorosłych — bez względu na poziom wykształcenia i miejsce zamieszkania. Do dziś na całym świecie wspomniane trzy systemy nauczania budzą powszechne zaufanie dzięki skuteczności swych oddziaływań na rozwój uzdolnień muzycznych dzieci i młodzieży. Na podstawie założeń wyrosła polska

koncepcja wychowania muzycznego, zwana pluralistyczną koncepcją nauczania muzyki. Zaadaptowano też solmizację relatywną Z. Kodalya, opracowaną przez ośrodek krakowski. Poddając analizie założenia wyszczególnionych systemów, należy stwierdzić, że zostały opracowane na miarę potrzeb polskiej szkoły ogólnokształcącej. Więcej miejsca poświęcono w wymienionych koncepcjach kształceniu dzieci i młodszej młodzieży szkolnej aniżeli kształceniu młodzieży klas licealnych. W odróżnieniu od nich niniejsza praca jest propozycją programu autorskiego z przedmiotu muzyka dla młodzieży licealnej. Być może, częściowo uzupełni brakujące treści i okaże się interesującą propozycją dla młodzieży.

W świetle zgromadzonego materiału badawczego (program nauczania, podręczniki), potwierdzającego tendencje do integrujących treści nauczania w polskiej szkole ogólnokształcącej, nasuwa się pytanie: Czy w procesie integracji zachodzą między poszczególnymi sztukami relacje „współzależności równorzędnej”, dominacji, wzajemnej niwelacji? Odpowiedzią mogą być słowa A. Helmana (1980, s. 12): „Żadna sztuka [...] nie wymaga towarzyszenia ani dopełnienia w postaci innej sztuki. Jest całością samowystarczającą, stanowiącą zamknięty system relacji. Sztuk nie można ze sobą łączyć na zasadzie dodawania, zatem w procesach składania czy systematyzowania musi zachodzić jakaś osobliwa przemiana, która związki te czyni nie tylko możliwymi, ale spójnymi i koherentnymi”. Istotę tego procesu integracji I. Strawiński wyraża w słowach: „[...] musi w ten sposób, jak w drodze reakcji chemicznej, powstać nowe ciało” (A. Helman, 1980, s. 12).

W tym świetle nasuwa się kolejne pytanie: Czy sztuka realizowana za pośrednictwem treści nauczania w szkołach nie jest zbyt „oderwana” czy „odosobniona”, bo przecież jej miejsce jest w „świątyniach” i salonach, a więc w miejscach naznaczonych nimbem niemal świętości? Czy realizowane zadania z zakresu sztuki nie stoją w sprzeczności z rzeczywistością szkolną? Odpowiedzią są słowa J. Sulza (1997, s. 38): „Szkoła powinna być miejscem pierwszego spotkania ze sztuką, przede wszystkim dla tych, którzy w późniejszym okresie życia bądź wcześniejszym nie mieli możliwości obcowania z nią i swobodnego do niej dostępu.”

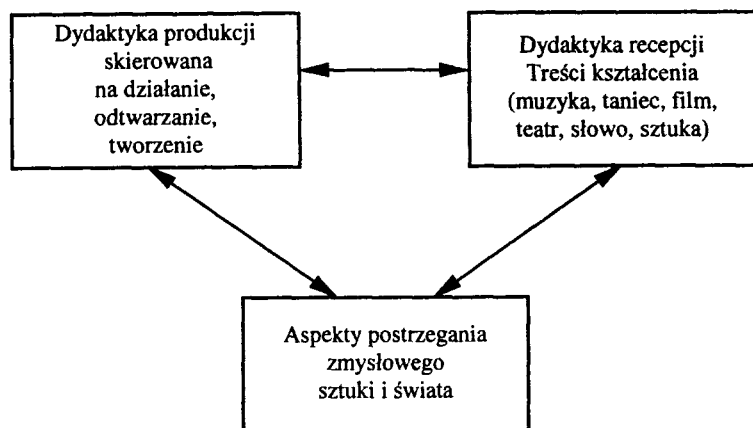
Biorąc pod uwagę trudną sytuację szkół, zastanawiam się, czy sztuka traktowana nie jest tylko artycyjalnie — w warunkach sztuczności, udawania, nienaturalności, i wówczas staje się „nieprawdziwą sztuką”. A może sztuka uważana jest za element uzualny, w tym bardzo „spłyconym wydaniu”? Myślę jednak, że zgłębienie tematyki sztuki zarówno w znaczeniu artycyjalnym, jak i uzualnym należy do rzadkości, i w tej postaci nie można by mówić o przybliżaniu tych treści. Muzyka, jako sztuka, nie może być rozważana w rozumieniu służenia jakiejś instytucji, lecz jako domena niezależna, wolna i autonomiczna. Podobnie rozumieli wielkość sztuki filozofowie I. Kant i H.-G. Gadamer. Kant przedkłada funkcję estetyczną sztuki nad cel praktyczny. Nazywa sztukę „bezinteresownym upodobnieniem”, którym jest radość z pięk-

na. Odbiór sztuki skierowany jest na przeżywanie uczuć, kontemplację i mistycyzm. H.-G. Gadamer wiąże pojęcie sztuki z twórczością. Twórcę nazywa „faworytem natury”. „Sztuką jest to, że tworzy się coś wzorowego, a nie tylko coś zgodnego z regułami. Twórczości geniusza nigdy nie należy oddzielać od kongenialności odbiorcy, jedno i drugie jest swobodną grą” (J. Sulz, 1997, s. 39).

Reasumując przytoczone poglądy na funkcję sztuki w procesie dydaktycznym, należy sądzić, że od genialności nauczyciela, pedagoga, artysty zależy, czy oddziaływanie sztuki na wychowanków przyniesie oczekiwany skutek. Nauczyciel muzyki wszakże jest w służbie instytucji i trudno mówić o pełnej swobodzie jego działania. Z jednej strony, jest przedstawicielem „wolnej, autonomicznej sztuki”, z drugiej zaś — nakłada się nań obowiązek programowego prezentowania treści.

Żądanie „wolności sztuki” znajduje za małe uznanie wśród tych nauczycieli, którzy lansują wyłącznie usystematyzowaną wiedzę książkową i „ramową działalność dydaktyczną”. Prymat orientacji szkoły na naukę — z dominacją treści teoretycznych — i ograniczenie działań praktycznych ucznia prowadzą zawsze do zawężenia przeżycia estetycznego, a cel osiąga się zwykle w drodze „zdrady sztuki”. Zbytne lansowanie teorii muzyki, tzw. gramatyki muzyki, nie zastąpi pełnego przeżycia płynącego z bezpośredniego kontaktu uczniów ze sztuką. Założenie, że uczeń wpierw musi poznać „gramatykę muzyki”, by móc mówić o sztuce, jest nadal wielką dydaktyczną pomyłką (E. E. Gordon, 1995).

Wnikliwą i bardzo trafną sugestię realizacji treści związanych ze sztuką przedstawia wspomniany wcześniej znawca tej problematyki W. Roscher. Poznanie sztuki i służenie jej uczynił on treścią swojego życia. Wyraz temu dał w modelu *curriculum* (patrz rys. 11) i w modelowym ujęciu różnych typów



Rys. 12. Modelowe ujęcie działań ucznia w zakresie wielopostrzegania sztuki
Źródło: W. Roscher, 1990, tłumaczył L. Kolago.

integracji, wraz z uwagami o ich realizacji. Sztuka działa na człowieka wieloznaczeniowo; kształtowanie w wychowankach umiejętności wielopostrzegania sztuki przez zmysłowe doświadczanie stało się istotą wychowania poliestetycznego. W tym kontekście przedrostek „poli” nie oznacza mnogości treści estetycznych, lecz „wielość doznań odbiorcy jako konsekwencji kontaktów i różnych form działań ze sztuką” (W. Roscher, 1990). Rozważania te w graficzny sposób przedstawia rys. 12.

Z zaprezentowanego modelu wynika, iż działanie ucznia w trakcie edukacji muzycznej należy podzielić na dwie kategorie: treści kształcenia, zwane dydaktyką recepcji i percepcji, oraz dydaktykę „produkcji”, skierowaną na działanie, tworzenie, odtwarzanie. Te dwa działy muszą być wspierane postrzeganiem zmysłowym ucznia, nie mogą pozostać oderwane od sfery jego osobowościowej. Wprawianie ucznia w wielozmysłowe postrzeganie sztuki i świata, w rozumne doświadczanie przez odtwarzanie, tworzenie, kształtowanie oraz poznanie i rozumienie procesów artystycznych winno stanowić cel wychowania poliestetycznego i priorytet edukacji współczesnej szkoły.



Podstawy metodologiczne pracy

Cele, problematyka i przedmiot badań

W świetle dokonanych analiz piśmiennictwa związanego z badanym problemem można wyłonić następujące cele i przedmiot badań własnych: przyjmuje się, iż celem przeprowadzonych badań jest, z jednej strony, ukazanie aktualnej sytuacji w dziedzinie kształcenia i wychowania muzycznego młodzieży szkół ponadpodstawowych (diagnoza), a z drugiej — na podstawie sondażu stanu faktycznego i naturalnego eksperymentu pedagogicznego — opracowanie oraz zaproponowanie do wdrożenia alternatywnych modeli w zakresie procesu wychowania muzycznego, które wpływałyby efektywnie na zainteresowania — tak, by dzięki zdobytej wiedzy muzycznej, a także określonym umiejętnościom kształtowały pozytywne wobec muzyki i życia muzycznego postawy (prognoza).

Przytoczone cele rzutują na przedmiot badań, którego istotę można by zawrzeć w dwóch punktach:

1. Diagnoza poziomu zainteresowań muzycznych młodzieży, która uczy się w szkołach ogólnokształcących, i odzwierciedlenie ich w różnych formach promuzycznych zachowań.
2. Prognoza na podstawie opracowanych i zweryfikowanych teoretyczno-praktycznych modeli alternatywnych, opartych na funkcjonujących paradygmatach pedagogicznych (M. Łobocki, 1978), oraz propozycja wdrożenia modelu powszechnego wychowania muzycznego i wychowania do kultury.

Hipotezy główne i szczegółowe

Wstępna analiza merytorycznej literatury oraz wyniki wstępnego sondażu diagnostycznego pozwalają na postawienie konkretnych hipotez roboczych, które w dalszej kolejności badań będą podlegały weryfikacji empirycznej i statystycznej (G. Clauss, H. Ebner, 1972).

H_0 1. Zakłada się, że młodzież w wieku 15—18 lat jest bardziej uwrażliwiona na docierające do niej treści muzyczne, na sposób wykonania i na formy popularyzacji, a recepcja treści muzycznych i wykonawstwa może spełniać — w pewnym sensie — funkcję kompensacyjną, przy uwzględnieniu wspomnianych czynników, które mogłyby stanowić podstawę do świadomego kształtowania promuzycznych zachowań.

H_0 2. Dotychczasowe wyniki obserwacji wskazują, iż nie ma — w zasadzie — pomostu między zainteresowaniami muzycznymi wykształconymi przez szkołę i tymi, które budzą się w młodzieży pod wpływem środowiska, w jakim żyje i działa, a także docierających do niej programów muzycznych — za pośrednictwem radia i telewizji. Prawdopodobnie musi to również prowadzić do jednostronnych zainteresowań muzycznych i do poszukiwania możliwości indywidualnego ich zaspokajania, bez właściwego przygotowania muzycznego.

H_0 3. Można założyć, że przy obecnym poziomie kwalifikacji nauczyciele wychowania muzycznego na lekcjach tego przedmiotu prawdopodobnie bądź to pomijają, bądź też zawężają realizację treści integrujących muzykę z innymi dziedzinami sztuki, pozostawiając młodzież z własnymi problemami i z brakiem umiejętności wiązania wiedzy ogólnej, estetycznej i muzycznej w jedną całość.

H_s 1. Zakłada się też, iż dopiero pod wpływem prawidłowo realizowanego przez szkołę procesu dydaktycznego w zakresie wychowania muzycznego młodzieży realna staje się możliwość:

- a) wyposażenia młodzieży w większy zasób wiedzy muzycznej;
- b) rozwijania sprawności percepcyjnych;
- c) uczestnictwa w różnego typu zespołach artystycznych, co może się przyczynić do ukształtowania pozytywnej i twórczej postawy wobec różnych form życia muzycznego, a być może — do utrwalenia promuzycznych zachowań.

H_s 2. Przypuszcza się również, że wychowanie poliestetyczne (muzyka, język, teatr, taniec, film, sztuka) pomaga młodzieży w wielozmysłowym i rozumnym doświadczaniu najbliższej rzeczywistości świata oraz angażuje wszystkie zmysły do twórczego działania; jest więc skutecznym sposobem kształtowania promuzycznych postaw młodzieży i znacząco wpływa na przyrost wiedzy i rozwój zdolności muzycznych.

H_3 3. Zintegrowana pedagogika muzyczna wywiera pozytywny — jak założono — wpływ na poznawanie, rozumienie i postrzeganie procesów artystycznych, z którymi młodzież się styka na co dzień dzięki czynnemu uczestnictwu i kontaktowi ze sztuką.

H_4 4. Efektywność działań pedagogiczno-muzycznych szkoły jest prawdopodobnie uwarunkowana wieloma czynnikami; główne z nich — to:

- a) kwalifikacje merytoryczne nauczycieli muzyki;
- b) organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcjach muzyki i zajęciach pozalekcyjnych;
- c) dobór aktywizujących form i metod pracy; stąd konieczność ich poznania, określenia stopnia wpływu, a następnie spożytkowania w systemie planowanych oddziaływań wychowania poliestetycznego.

Dobór, układ i pomiar zmiennych

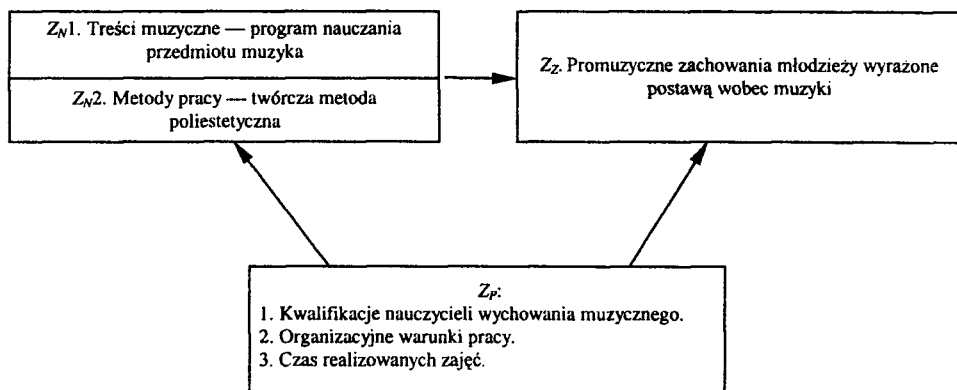
Na podstawie podjętego problemu badawczego i przyjętych hipotez ustalono następujące współzależności zmiennych:

Zmienne niezależne:

- Z_N1 . Treści muzyczne — program nauczania przedmiotu muzyka.
- Z_N2 . Metody pracy — twórcza metoda poliestetyczna.

Zmienna zależna:

- Z_Z1 . Promuzyczne zachowania młodzieży wyrażone jej postawą wobec muzyki.



Rys. 13. Graficzny układ zmiennych

Zmienne pośredniczące:

- Z_p1 . Kwalifikacje nauczycieli wychowania muzycznego.
- Z_p2 . Organizacyjne warunki zajęć.
- Z_p3 . Czas realizowanych zajęć.

Przyjęty układ zmiennych obrazuje rys. 13.

Wyniki pomiaru zmiennych zawarto w tabelach 1, 2 i 3.

Tabela 1

Wskaźniki i mierniki zmiennej niezależnej*

Rodzaj zmiennych	Wskaźniki	Mierniki
Z_{N1} . Treści muzyczne — program nauczania przedmiotu muzyka.	Autorski program nauczania, uwzględniający założenia wychowania poliestetycznego. Treści poznawcze, uwzględniające charakterystyczne cechy środowiska socjokulturowego miasta Pszczyny. Płaszczyzny integracji: medialna, antropologiczna, historyczna, geograficzna, socjalna. Aspekty wychowania poliestetycznego: przestrzeń, czas, społeczeństwo, nauka, sztuka. Pola ćwiczeń: imaginacja, prezentacja, komunikacja, ewaluacja, percepcja, selekcja.	Teoretyczna i praktyczna znajomość problematyki: — bardzo dobra, celująca .. 5 pkt. — dobra 4 pkt. — wystarczająca 3 pkt. — ogólnikowa 2 pkt. — fragmentaryczna 1 pkt. — niewłaściwa, bierna 0 pkt.
Z_{N2} . Metody pracy — twórcza metoda poliestetyczna.	Integrująca pedagogika muzyczna — cztery obszary postrzegania: — aspekt wielomediálny, — aspekt interdyscyplinarny, — aspekt integrujący tradycję, — aspekt społeczno-komunikatywny.	Analiza artystycznej (odtwórczej i twórczej) działalności ucznia, wyrażona w różnych jej formach i odmianach (w scenariuszach pomysłów): — liczba pomysłów 0—5 — samodzielność całkowita lub częściowa 0—5 — opracowanie pomysłu 0—5 — prezentacja pomysłu 0—5

* Układ zmiennych niezależnych został częściowo oparty na propozycjach autorstwa J. Brzezińskiego, 1978.

Tabela 2

Wskaźniki i mierniki zmiennej zależnej

Rodzaj zmiennych	Wskaźniki	Mierniki
Promuzyczne zachowania młodzieży wyrażone postawą wobec muzyki.	<p>Postrzeganie wielozmysłowe i rozumne doświadczanie otaczającej rzeczywistości świata (bliższej i dalszej) — podczas jej tworzenia i przekształcania.</p> <p>Poznawanie i rozumienie postrzeganych procesów artystycznych, kulturowych.</p>	<p>Pomiar i ocena posiadanych wiadomości i umiejętności uczniów w zakresie rozwiązywania problemów i zadań dydaktycznych na warsztatach w zakresie wychowania poliestetycznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> — działania innowacyjne 6 pkt. — działania wyróżniające ... 5 pkt. — działania dobre 4 pkt. — działania przeciętne 3 pkt. — działania fragmentaryczne 2 pkt. — działania słabe 1 pkt. — działania bez pomysłu ... 0 pkt. <p>Kwestionariusz zainteresowań artystycznych ucznia oraz skala postaw.</p>

Tabela 3

Wskaźniki i mierniki zmiennej pośredniczącej

Rodzaj zmiennych	Wskaźniki	Mierniki
Z _p 1. Kwalifikacje nauczyciela wychowania muzycznego.	Pomiar i ocena wiadomości nauczycieli w zakresie rozwiązywania problemów wielomedialnych.	<p>Znajomość teoretyczna i praktyczna problematyki:</p> <ul style="list-style-type: none"> — bardzo dobra 5 pkt. — dobra 4 pkt. — wystarczająca 3 pkt. — ogólnikowa 2 pkt. — fragmentaryczna 1 pkt. — niewłaściwa 0 pkt.
Z _p 2. Organizacyjne warunki zajęć.	Ocena dydaktycznej i wychowawczej pracy szkoły w zakresie wychowania artystycznego.	<p>Wszechstronność dydaktyczna i wychowawcza szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> — bardzo dobra 7 pkt. — dobra 5 pkt. — znikoma (jedno koło lub kilka nieartystycznych) .. 3 pkt. — brak zajęć pozalekcyjnych 0 pkt.
Z _p 3. Czas realizowanych zajęć.	Miejsce i czas realizacji lekcji muzyki i kompleksów tematycznych scenariuszy do zajęć poliestetycznych.	<p>Warunki pracy:</p> <ul style="list-style-type: none"> — lekcje muzyki 6 pkt. — zajęcia pozalekcyjne 5 pkt. — zajęcia pozaszkolne 4 pkt.

Analiza środowiska osobowego i terytorialnego

Badania pilotażowe i wstępne przeprowadzono w Liceum Ogólnokształcącym nr 1 w Jastrzębiu Zdroju oraz w Liceum Ogólnokształcącym nr 2 w Cieszynie. Miasta, w których dokonano pomiarów, należą do odmiennych samorządów terytorialnych, kuratoriów oświaty i województw. Klasy obejmujące młodzież poddaną badaniom wybrano losowo, a więc wyniki można uważać za reprezentatywne. Badaniami ankietowymi objęto również młodzież klas VIII (miesiąc przed ukończeniem szkoły podstawowej).

Liceum w Jastrzębiu Zdroju ma podwójne oddziały o profilu humanistycznym oraz po kilka oddziałów — o kierunkach ścisłych. Muzyka jako przedmiot fakultatywny profilu humanistycznego jest dzielona z zajęciami wychowania plastycznego. Zarówno zatem klasy muzyczne, jak i plastyczne miały dobór celowościowy, gdyż przydział do fakultetu proponowała dyrekcja. Lekcje muzyki prowadzono w wymiarze dwóch godzin tygodniowo przez rok. Przedmiot muzyki prowadził nauczyciel specjalista z wykształceniem wyższym. Klasa-pracownia muzyczna jest wyposażona w niezbędne pomoce dydaktyczne, instrumenty muzyczne oraz techniczne środki nauczania. Badana młodzież Jastrzębia pochodziła ze środowiska miejskiego, w większości robotniczego. Rodzice badanej populacji są osiedleńcami z różnych stron Polski, toteż uzyskane wyniki badań można uważać za reprezentatywne w skali ogólnopolskiej.

Drugi ośrodek badań wstępnych stanowiło Liceum Ogólnokształcące nr 2 w Cieszynie. Klasy muzyczne były oddziałami koedukacyjnymi, przedmiot — dzielony jako fakultatywny z plastyką. Zajęcia odbywały się przez rok nauki szkolnej w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Młodzież poddana badaniom wywodziła się ze środowiska miejskiego, w większości robotniczego oraz inteligenckiego. W klasach muzycznych lekcje muzyki prowadził nauczyciel specjalista z wykształceniem wyższym. Rodzice dzieci z Cieszyna — to w większości stali mieszkańcy Cieszyna i najbliższych okolic.

Zarówno w Jastrzębiu, jak i w Cieszynie młodzież z poszczególnych klas została dobrana zgodnie z próbą celowościową, a liczba oddziałów w badanych szkołach była zbliżona (w większości potrójne i poczwórne oddziały). Badane środowisko uczniowskie prezentuje tabela 4.

W celu zobiektywizowania otrzymanych wyników posłużono się dodatkowo badaniem na próbie ogólnopolskiej młodzieży szkół ponadpodstawowych.

Badania właściwe przeprowadzono w odległym od badań pilotażowych i wstępnych środowisku. Było to Liceum Ogólnokształcące nr 2 w Pszczynie,

Tabela 4

Zasięg terytorialny i osobowy badań pilotażowych i wstępnych

Miasto	Klasa	Liczba uczniów		Pochodzenie społeczne			Ogółem	
		dziewczęta	chłopcy	inteligencje	robotnicze	chłopskie		
Jastrzębie Zdrój	SP nr 13 klasa VIII	14	14	5	23	0	28	28
	LO nr 1 klasa I	16	18	23	11	0	34	92
	klasa II	19	11	13	17	0	30	
	klasa III	17	11	12	15	1	28	
Cieszyn	SP nr 1 klasa VIII	15	17	5	27	0	32	32
	LO nr 1 klasa I	53	9	87	25	0	62	120
	klasa I	19	17	30	6	0	36	
	klasa II	16	6	11	10	1	22	
Razem		169	103	186	134	2	272	$N = 272$

działające przy Zespole Szkół Ekonomicznych im. Powstańców Śląskich. Szkoła ma bogatą historię oraz duże osiągnięcia naukowo-dydaktyczne. Uczy się w niej 876 uczniów w 26 zespołach klasowych o różnych profilach. Liceum Ogólnokształcące nr 2 (z oddzielną dyrekcją) jest jedną z wielu jednostek kształcenia młodzieży w tej placówce.

Naturalnym eksperymentem pedagogicznym w ramach lekcji muzyki została objęta młodzież z klasy I_L — eksperymentalna oraz I_K — kontrolna. Były to zespoły koedukacyjne o doborze losowym, w których lekcje muzyki prowadził ten sam nauczyciel. Uczniowie prezentowali swym pochodzeniem podstawowe

Tabela 5

Zasięg terytorialny i osobowy badań właściwych

Miasto, szkoła	Rok szkolny	Klasa	Liczba uczniów		Pochodzenie społeczne			Miejsce urodzin rodziców			Ogółem
			dziewczęta	chłopcy	inteli- genckie	robot- nicze	chłop- skie	Pszczy- na	woj. katowickie	inne	
Pszczy- na, LO	1992—1996 1992	1E	18	12	5	23	2	11	3	16	30
		1K	19	13	10	19	3	11	7	14	32
Razem			37	25	15	42	5	22	10	30	62

grupy społeczne. Lekcje muzyki odbywały się w jednakowym dla obu klas wymiarze, w tej samej pracowni. Zasięg terytorialny i osobowy badań właściwych przedstawia tabela 5.

Sondażem diagnostycznym objęto nauczycieli — absolwentów kierunku wychowania muzycznego Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, zatrudnionych w szkołach ponadpodstawowych, oraz ich uczniów. Fakt ten pozwolił na konfrontację uzyskanych zależności między odpowiedziami uczniów i ich nauczycieli. Badana populacja młodzieży na próbie ogólnopolskiej rekrutowała się z 28 szkół ponadpodstawowych, dobranych losowo z różnych województw Polski. Generalna populacja ankietowanych wynosiła 1783, natomiast w badaniach zasadniczych oparto się na 411 kwestionariuszach, co obrazuje tabela 6.

Reprezentatywność badanej populacji ustalono na podstawie obliczeń *Testem chi-kwadrat*. Do obliczeń reprezentatywności próby przyjęto podział ze względu na typologię zamieszczoną w „Roczniku Statystycznym” 1988 (s. 300, Warszawa, GUS, 1989) — „Uczniowie w szkołach”. Próbę badawczą poddano ocenie reprezentatywności, posługując się testem zgodności względem dwóch istotnych dla tych badań kryteriów: wielkości badanej populacji według typologii szkół, tj. szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące.

H_0 : Zakłada się, że reprezentatywność grupy badawczej uwarunkowana jest wielkością próby oraz typologią szkoły.

Tabela 6
Test chi-kwadrat dla sprawdzenia reprezentatywności badanej populacji młodzieży szkolnej
Ankieta ucznia (AU)

i	N_i	p_i	n_i	$\frac{(n_i - np_i)^2}{np_i}$
1	502	0,282	116	0,0007
2	1281	0,718	295	0,0003
3	1783	1,000	411	0,0010

Objaśnienia:

N_i — wartość cechy w populacji generalnej (według „Rocznika Statystycznego” 1989).

n_i — wartość cechy w badanej grupie.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \frac{(n_i - np_i)^2}{np_i}.$$

Ponieważ:

$$\chi^2 = 0,0010 \leq \chi^2_{(\alpha = 0,95, k = n - 1)} = 0,039.$$

Hipotezę zerową H_0 należy przyjąć — próba jest reprezentatywna.

Założenia:

Przyjęto podział ze względu na typologię — „Uczniowie w szkołach” za „Rocznikiem Statystycznym” 1988 (s. 300). Próbkę badawczą poddano ocenie reprezentatywności według testu zgodności względem dwóch istotnych dla tych badań kryteriów: wielkości badanej populacji i zgodności z typologią szkół (szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące). Analizie poddano:

- 295 ankiet uczniów szkół zawodowych;
- 116 ankiet uczniów liceów ogólnokształcących.

Na podstawie wyników *Testu chi-kwadrat* stwierdzono, że badana próba jest reprezentatywna.

Kolejnym narzędziem badawczym była ankieta dla nauczycieli (AN), przeprowadzona techniką kwestionariusza. Ankietę objęła ankietę nauczycieli — absolwentów kierunku wychowania muzycznego Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, którzy ukończyli studia w latach 1988—1990. Spośród rozesłanych 150 ankiet otrzymano 99, z czego badaniem objęto 76. Ankietę składała się zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych. Celem jej było zebranie materiałów badawczych, dotyczących form, metod i warunków pracy nauczycieli przedmiotu muzyka, oraz zdobycie informacji na temat, co wiedzą nauczyciele muzyki o promuzycznych zachowaniach młodzieży i jakie działania podejmują aby te zainteresowania pogłębiać. Ankietę dotyczyła również miejsca zainteresowań przedmiotem muzyka wśród innych przedmiotów, jakich uczy się młodzież. Z pełną świadomością zastosowano badanie ankietowe uczniów i nauczycieli, gdyż dane pozwoliły na konfrontację zgromadzonego materiału.

Reprezentatywność badanej populacji ustalono na podstawie obliczeń *Testem chi-kwadrat*, co obrazuje tabela 7. Do obliczeń reprezentatywności próby przyjęto podział zgodny z typologią zamieszczoną w „Roczniku Statystycznym” 1989 (Warszawa, GUS, 1990 — „Nauczyciele w szkołach”).

Tabela 7

**Badanie *Testem chi-kwadrat* w celu sprawdzenia
reprezentatywności badanej populacji nauczycieli
Ankieta nauczycieli (AN)**

<i>i</i>	<i>N_i</i>	<i>p_i</i>	<i>n_i</i>	$\frac{(n_i - np_i)^2}{np_i}$
1	148	0,501	38	0,0000
2	125	0,423	32	0,0005
3	22,7	0,077	6	0,0047
Σ	295,7	1,000	76	0,0052

Objaśnienia:

N_i — wartość cechy w populacji generalnej (według „Rocznika Statystycznego” 1989).

n_i — wartość cechy w badanej grupie.

H_0 : Zakłada się, iż reprezentatywność próby uwarunkowana jest wielkością próby, typologią szkoły i środowiskiem.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \frac{(n_i - np_i)^2}{np_i}.$$

Ponieważ:

$$\chi^2 = 0,0052 \leq \chi_{(\alpha=0,95, k=n-1)} = 0,103.$$

Hipotezę zerową H_0 należy przyjąć — próba jest reprezentatywna.

Założenia:

Przyjęto podział ze względu na typologię „Nauczyciele w szkołach” (za „Rocznikiem Statystycznym” 1989 — Warszawa, GUS, 1990). Próbę badawczą poddano ocenie reprezentatywności według testu zgodności względem trzech istotnych w tych badaniach kryteriów, uwzględniających wielkości badanej populacji według typologii szkół. Przedmiotem analizy było:

- 38 ankiet nauczycieli szkół podstawowych w mieście;
- 32 ankiety nauczycieli szkół podstawowych na wsi;
- 6 ankiet nauczycieli liceów ogólnokształcących.

Na podstawie badania *Testem chi-kwadrat* stwierdzono, że badana próbka jest reprezentatywna.

Dobór metod, technik i narzędzi badawczych

Zgodnie z wybranymi celami i przedmiotem badań, a także z wyłonionymi wstępnie hipotezami — zastosowano następujące metody badawcze:

1. Krytyczny przegląd literatury przedmiotu.
2. Analizę materiałów i źródeł archiwalnych oraz drukowanych.
3. Sondaż diagnostyczny, oparty na kwestionariuszu i ankiecie, wywiadach, skalach pomiarowych postawy i obserwacji.
4. Naturalny eksperyment pedagogiczny z wykorzystaniem metody testów i skali postaw.
5. Testy:
 - a) *Test inteligencji muzycznej* H. Winga.
 - b) *Test: Profil zdolności muzycznych* E. Gordona.
6. Metody statystyczne.
7. Modelowanie.

Ad 1. **Krytyczny przegląd literatury.** Krytyczną analizę osiągalnego piśmiennictwa obejmuje w głównej mierze pierwszy rozdział pracy. Technika analizy literatury, związanej z rozpatrywanym problemem naukowym, pozwoliła uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

- a. Jakie teorie funkcjonują?
- b. Z jakimi teoriami byłoby się trudno zgodzić?
- c. Jakie teorie wymagają weryfikacji?
- d. W jakim stopniu podjęty problem badawczy jest odzwierciedlony w aktualnej literaturze naukowej?

Ad 2. **Analiza materiałów i źródeł.** Analizą objęto materiały i źródła, którymi dysponują szkoły badanych placówek, takie jak: kroniki, plany wychowawcze szkoły, plany dydaktyczne szkoły, rozkłady nauczania dla poszczególnych klas i badanych populacji oraz dokumentacja form upowszechnień muzyki na terenie szkoły i środowiska.

Ad 3. **Sondaż diagnostyczny** opierał się na kwestionariuszu — ankiecie (zob. *Aneks*, załącznik 1, 2), wywiadach i na skalach pomiarowych postawy.

Sposobem gromadzenia wiedzy o czynnikach warunkujących promuzyczne zachowanie młodzieży oraz skalę jej zainteresowań był sondaż diagnostyczny. Metoda ta pozwoliła uchwycić stan faktyczny. W badaniach sondażowych skorzystano z takich technik, jak: ankieta, wywiad i analiza dokumentów.

W celu uzupełnienia danych uzyskanych w drodze sondażu diagnostycznego posłużono się także techniką obserwacji bezpośredniej, traktując ją jako źródło dodatkowej wiedzy i czynnik kontroli rzetelności badań.

Ankieta. Za narzędzie pomiaru ważne w odniesieniu do podjętego problemu badawczego uznano ankietę, gdyż umożliwiała poznanie cech zbiorowości, faktów, opinii oraz danych liczbowych. Ankieta została zastosowana do przeprowadzenia badań próbnych, które miały na celu uzyskanie wiedzy o badanym środowisku, jego charakterze i procesach obecnie w nim zachodzących.

Ankieta ucznia obejmowała 23 pytania o charakterze otwartym, półotwartym i zamkniętym. Pytania otwarte miały na celu zgromadzenie jak największej liczby różnorodnych wypowiedzi. Materiał dawał możliwość przedstawienia wielorakich form zachowań jawnych i ukrytych, odczuć, a także przeżyć. Przyjęto — i słusznie — iż młodzież będzie odpowiadać szczerze, wyczerpująco i zgodnie z poziomem swojej świadomości. Niektóre pytania zaopatrzone w kafeterie półotwarte; był to zestaw możliwych do wyboru odpowiedzi, wśród których znajdował się jeden punkt, oznaczony słowem „inne”, pozwalający na zaprezentowanie swojej odpowiedzi, jeśli ta nie mieściła się w żadnym zaproponowanym sformułowaniu. Natomiast występujące w kwestionariuszu

pytania zamknięte wymagały od respondentów możliwie dokładnej odpowiedzi i pozwalały na dokładne opracowania liczbowe.

Przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariusza osoba badająca nawiązała rozmowę z badanymi, wyjaśniając cele badań i sposób wypełnienia kwestionariusza, szczególnie podkreślając, by wypowiedzi były szczere, a zarazem jak najpełniejsze. Czas wypełniania ankiety był dowolny. Kolejne zastosowane narzędzie badawcze, jakie zastosowano, to ankieta dla czynnych nauczycieli wychowania muzycznego. Miała ona na celu zebranie materiałów dotyczących form i metod pracy nauczycieli, które inspirują młodzież do promuzycznych zachowań.

Wywiad. Uzupełniającą techniką w badaniach sondażowych był, przeprowadzony w formie relacji słownej, wywiad. Zastosowano go w celu uzupełnienia danych o formach pracy szkoły i środowiskowych instytucji kulturalno-oświatowych z młodzieżą. Służył też poznaniu zakresu i zasięgu współpracy tych instytucji ze szkołą oraz z samorządem terytorialnym.

Skala pomiarowa — skala postaw promuzycznych (zob. *Aneks*, załącznik 3). Skalę pomiarową promuzycznych postaw młodzieży skonstruowano, opierając się na założeniach skali Likerta (w: W. S a n o c k i, 1981) oraz na przyjętych w badaniach definicjach postawy (za: S. N o w a k, red., 1973, s. 23): „Postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu.”

W kontekście celu pracy i przedmiotu badań postawę promuzyczną młodzieży należy rozumieć jako postawę jednostki wobec przedmiotu (w którym zostały zintegrowane treści nauczania muzyki, realizowane za pomocą twórczej metody poliestetycznej w ramach przedmiotu muzyka), wyróżniającą się względnie trwałymi dyspozycjami do oceniania przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania, ukształtowaniem trwałych przekonań o wartościach tego przedmiotu oraz względnie trwałych dyspozycji do zachowań promuzycznych.

Wskaźnikami postaw były reakcje werbalne (odpowiedzi pisemne) badanej młodzieży klasy eksperymentalnej. Badania skali promuzycznych zachowań przeprowadzono techniką kwestionariuszy; narzędzia wystandaryzowano na określonej populacji. Czas trwania badań skalą postaw promuzycznych zamieszczono w tabeli 8.

W przyjętej definicji postawy wyróżniono następujące komponenty: emocjonalny, poznawczy, wartościujący, behawioralny, społeczny.

Uwzględniając specyfikę muzyki, wzbogacono zaproponowane trzy komponenty postawy (według M. M a r o d y, 1976, s. 39) w dalsze komponenty — wartościujący i społeczny.

Tabela 8

Badania skalą postaw promuzycznych

Numer badania	Klasa	Liczba uczniów	Termin badań
I badanie	K1 _E	30	na początku trwania eksperymentu (wrzesień)
II badanie	K1 _E	30	po upływie roku szkolnego (czerwiec)
III badanie	K1 _E	30	po upływie 3 lat od II badania

Za T. Mądrzyckim (1970) w klasyfikacji cech postawy przyjęto następujące kryteria podziału:

- treść przedmiotowa;
- zakres postawy;
- kierunek postawy;
- siła;
- złożoność;
- zawartość;
- trwałość.

Reakcje werbalne informowały o rodzaju, natężeniu i strukturze postawy wobec danego obiektu (przedmiotu). Za pomocą przyjętej w badaniach skali promuzycznych postaw badano reakcje werbalne młodzieży. Obejmowała ona zbiór bodźców w postaci stwierdzeń i pytań, na które osoba badana udzielała pisemnej odpowiedzi. Poszczególnym twierdzeniom odpowiadały stopnie przychylności:

- całkowicie się zgadzam 4 pkt.
- zgadzam się 3 pkt.
- nie mam pewności 2 pkt.
- nie zgadzam się 1 pkt
- zupełnie się nie zgadzam 0 pkt.

Zbiór odpowiedzi badanej jednostki, dotyczący danego obiektu (przedmiotu), nosił nazwę „uniwersum postawy” (T. Mądrzycki, 1970; S. Mika, 1966). Zastosowana skala postawy dostarczyła odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

1. Czy wniesiona wiedza i umiejętności działań poliestetycznych w ramach przedmiotu muzyka wpływają na promuzyczne zachowania uczniów w toku kształcenia i na dalszych etapach ich życia?
2. Czy określenie postawy badanego wobec muzyki może się przyczynić do podnoszenia wyników nauczania?

Kwestionariusz aktywności dydaktycznej uczniów Kl. I E wyrażał samoocenę w zakresie wiedzy i praktycznej działalności twórczo-odtwórczej na lekcjach muzyki. Celem badań kwestionariusza było określenie stopnia opanowania wiedzy i sprawności praktyczno-muzycznych w zakresie realizacji treści programowych na lekcji muzyki. Zaproponowana przez ucznia punktacja podlegała w dalszej kolejności akceptacji zespołu „grupy twórczej” i nauczyciela (*Aneks*, załącznik 4). Kwestionariusz zawierał trzy polecenia:

- Oceń zasób swojej wiedzy teoretycznej.
- Oceń stopień swojej sprawności w zakresie stosowania twórczej metody poliestetycznej.
- Oceń aktywność własną na warsztatach twórczych.

Obserwacja. Kolejną zastosowaną techniką była obserwacja, którą objęto 62 osoby (uczniowie klasy eksperymentalnej). Tę technikę przeprowadzenia badań zastosowano w celu zaznajomienia się ze sposobami organizowania poranków symfonicznych w szkole oraz wyjazdów na spektakle do teatrów i kin. Obserwacja miała na celu określenie stopnia aktywności młodzieży na koncercie, form wysławiania się, opiniowania oraz zachowania przed wysłuchaniem koncertu w jego trakcie i po zakończeniu. W wypadku zastosowania techniki obserwacji bezpośredniej niezbędny był udział w kilku spotkaniach (sześciu). Wzór arkusza obserwacji znajduje się w *Aneksie* (załącznik 5).

Ad 4. Naturalny eksperyment pedagogiczny. Naturalny eksperyment pedagogiczny został przeprowadzony na zasadzie kanonu jedynej różnicy. Różnicę tę stanowiła wprowadzona do zajęć dydaktycznych metoda pracy. Technika eksperymentu polegała na zorganizowaniu klas eksperymentalnych i kontrolnych. Celem eksperymentu była weryfikacja hipotezy roboczej, a także określenie związku zależności, jaki zachodził między konkretnymi faktami i zmiennymi. Naturalny eksperyment pedagogiczny miał pomóc ustalić trafność hipotez, ocenić skuteczność metody pracy w zakresie poliestetycznego kształcenia i wychowania młodzieży. W eksperymencie dokonano pomiarów trzykrotnie, tj. w pierwszym miesiącu nauki, pod koniec pierwszego semestru oraz pod koniec roku szkolnego, tj. w czerwcu. Eksperyment trwał rok (gdyż przedmiot muzyka jest przewidziany wyłącznie w klasie pierwszej), ale powtarzano go przez trzy kolejne lata nauki szkolnej, za każdym razem na innej populacji zespołów klasowych i z udoskonalonymi założeniami eksperymentalnymi. W szczegółowej swojej postaci program eksperymentu:

- na I etapie dotyczył zrealizowanego centralnie programu w zakresie podstawowych form aktywności muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, percepcja muzyki, tworzenie muzyki) oraz działania w dziedzinie zintegrowanej pedagogiki muzycznej;
- na II etapie kontynuowano realizację tzw. ministerialnego programu nauczania w zakresie podstawowych form aktywności muzycznej (śpiew, gra na

instrumentach, percepcja muzyki, tworzenie muzyki oraz szeroko zakrojone działania, łączące proces kształcenia muzycznego ze środowiskiem socjokulturowym ucznia (szkoła, rodzina, środowisko, ojczyzna, świat);

- na III etapie realizacja programu nauczania „ministerialnego” dotyczyła podstawowych form aktywności muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, percepcja muzyki, tworzenie muzyki) oraz działań w zakresie zintegrowanej pedagogiki muzycznej i poliestetyki; był to już scalony program eksperymentu, z uwzględnieniem uwag z poprzednich etapów.

W ciągu roku szkolnego każda z klas miała 76 godzin lekcyjnych muzyki przy wymiarze dwóch lekcji tygodniowo. Jednakowy wymiar godzin obowiązywał zarówno w klasach eksperymentalnych, jak i kontrolnych. W obu klasach zajęcia prowadził ten sam nauczyciel muzyki, a młodzież przebywała w takich samych warunkach szkolnych. Uczniowie poszczególnych zespołów klasowych zostali dobrani losowo. Wybór klas ciągu eksperymentalnego i kontrolnego był również losowy.

Naturalny eksperyment pedagogiczny dotyczył pomiaru czynników (zmiennych) zwiększających efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej w naturalnych warunkach życia, z jednoczesnym poddaniem kontroli wszystkich czynników wprowadzonych celowo przez badacza do zastanej sytuacji procesu nauczania i wychowania; analizie zostały poddane również zmiany zachodzące pod ich wpływem. W celu dokonania pomiaru zmiennych i weryfikacji założonych hipotez zastosowano narzędzia badawcze omówione w punkcie 5.

Ad 5. Testy: *Test inteligencji muzycznej H. Winga*; *Test: Profil zdolności muzycznych E. Gordona*. W celu uzyskania pełnej informacji w przyjętym programie badawczym posłużono się dwoma charakterystycznymi testami (standaryzację testów przeprowadzono w Akademii Muzycznej w Warszawie).

Test inteligencji muzycznej H. Winga służył do pomiaru czterech podstawowych zdolności muzycznych: słuchu analitycznego, słuchu wysokościowego, pamięci melodycznej i wrażliwości estetycznej. Wynik surowy dla każdego ucznia badanego testem Winga określała suma poprawnych jego odpowiedzi, które następnie przyporządkowano do norm angielskich (patrz tabela 9).

Tabela 9

**Normy angielskie dla wersji skróconej
*Testu inteligencji muzycznej H. Winga***

Rok życia	A 10%	B 20%	C 40%	D 20%	E 10%
14.	55	55—46	45—36	35—29	29
15.	57	57—49	48—38	37—31	31
16.	59	59—51	50—41	40—34	34
17. i dorośli	61	61—53	52—43	42—36	36

Przy ustalaniu norm posłużono się pięciopunktową skalą procentową. Celem testu było obliczenie wieku muzycznego ucznia przed rozpoczęciem eksperymentu i po jego zakończeniu. Wiek muzyczny obliczono według następującego wzoru:

$$WM = \frac{WS - 25}{3},$$

gdzie:

- WM — wiek muzyczny,
- WS — suma wyników surowych minus 25 (liczba stała),
- liczba 3 — liczba pomiarów.

Wyniki surowe, odpowiadające normom A i B, wskazują na nadprzeciętne zdolności w odniesieniu do populacji, na której oparte są normy. Ocena C zaś wskazuje na zdolności przeciętne, a oceny D i E — na zdolności poniżej przeciętnej.

Test Winga jest przystosowany do badań grupowych. Do badań osób bez przygotowania muzycznego stosuje się wersję skróconą, czyli trzy pierwsze zadania spośród ogólnej liczby siedmiu zadań. Za pomocą tego testu określa się następujące zakresy inteligencji muzycznej: analizę akordów (słuch analityczny), określanie wysokości (słuch wysokościowy) oraz pamięć melodyczną (M. M a n t u r z e w s k a, 1968).

Test: *Profil zdolności muzycznych* E. G o r d o n a (1991) składał się z trzech części, tzw. podtestów. Test ten mierzył trzy zakresy zdolności:

- percepcyjne;
- kinestetyczne poczucie rytmu muzyki;
- wrażliwość muzyczną.

Celem zastosowanego testu był pomiar zdolności muzycznych uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie percepcji i zdolności preferencyjnych, tj.: wrażliwości, poczucia rytmu, percepcji i wyobraźni muzycznej. Po podsumowaniu poszczególnych części testu powstaje pełny obraz profilu zdolności ucznia w zakresie muzyki:

- część I — Wyobraźnia dźwiękowa (pomiar w zakresie melodii, pomiar w zakresie harmonii);
- część II — Wyobraźnia rytmiczna (pomiar fazy melodycznej w zakresie tempa, pomiar fazy rytmicznej w zakresie metrum);
- część III — Wrażliwość muzyczna (frazowanie, zwroty zakończeniowe, styl).

Test: *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona (część I, II i III), pozwolił rozpoznać indywidualny potencjał zdolności muzycznych uczniów. Pomiary przeprowadzono trzykrotnie, tj. na początku eksperymentu, w trakcie jego trwania i po zakończeniu. Wyniki surowe poddano obliczeniom — przy

zastosowaniu następujących metod statystycznych: *Testu t-Studenta* Fischera, dla skorelowanych prób losowych i graficznego przedstawienia wielkości, procentów, centyli, rang, odchylenia standardowego i współczynnika korelacji.

Ad 6. **Metody statystyczne.** Podstawą charakterystyki otrzymanych danych były metody statystyczne, które pozwoliły ukazać liczbowo zależność między poszczególnymi faktami lub grupami faktów dydaktyczno-wychowawczych w celu wyciągnięcia odpowiednich wniosków pedagogicznych.

Zależności te są wyrażone za pomocą wskaźników statystycznych. Do obliczenia wskaźników posłużyły następujące metody i techniki statystyczne:

- rozrzut (dyspersja);
- średnia arytmetyczna;
- mediana i modalna;
- rangowanie (każdemu wynikowi wyrażonemu w punktach przydzielono kolejną rangę);
- standaryzacja pomiaru;
- współczynnik korelacji:

$$S_x = \frac{W_s}{W_{max}} \cdot 100,$$

gdzie:

- S_x — współczynnik korelacji,
- W_s — wynik surowy,
- W_{max} — wynik maksymalny wśród badanych;

- Test Studenta, tzw. t dla skorelowanych prób losowych, wyrażony wzorem:

$$\bar{d}_i = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}, \quad S_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n \times \bar{d}_i^2}{n - 1}},$$

$$t = \frac{\bar{d}_i}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n \times \bar{d}_i^2}{n(n - 1)}}}.$$

Otrzymane wyniki przedstawiono w formie graficznej, tabelarycznej i w postaci współczynnika korelacji (J. P. Guilford, 1960).

Ad 7. **Modelowanie.** W niniejszej rozprawie zaproponowano kilka alternatywnych modeli pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami szkół średnich

w zakresie nauczania przedmiotu muzyka, które — zdaniem pedagogów — wpływają korzystnie na zainteresowania muzyczne młodzieży i jej promuzyczne zachowania (I. Szaniawski, 1965).

W końcowej formie pracy został zaprezentowany własny model autorski.

Zasięg czasowy oraz kierunki i fazy badań

Badania uwzględnione w niniejszej pracy obejmowały przedział czasowy podany w tabeli 10.

Tabela 10

Zasięg czasowy badań

Charakter badań	Czas trwania badań	Uwagi
Pilotażowe	1988/1989	Rok szkolny, jeden semestr.
Wstępne	1990/1991	Rok szkolny, dwa semestry.
Właściwe	1992/1993 1993/1994 1994/1995 1995/1996	Badania skali postaw obejmowały okres pobytu młodzieży w liceum ogólnokształcącym. Badania testowe E. Gordona oraz H. Winga.

W fazie badań pilotażowych celem było: wstępne zweryfikowanie trafności postawionych problemów badawczych, próba zweryfikowania postawionych hipotez, wstępne określenie związków i zależności w otrzymanych odpowiedziach, dokonywanie korekty pytań ujętych w kwestionariuszach i ankietach, sprawdzanie trafności doboru narzędzi badawczych oraz ostateczne określenie stopnia próby reprezentatywnej dla ogólnej populacji badanych (W. Goriszowski, P. Kowolik, 1994). Badanie pilotażowe przeprowadzono w odległych środowiskach miejskich (Jastrzębie — Cieszyn), dalekich od badań podstawowych.

Cel i przedmiot badań miały ścisły związek z kierunkami oraz fazami badań, gdyż wyznaczały cel i zakres oddziaływań pedagogicznych badacza na podmiot i płaszczyznę badawczą.

Badania wstępne charakteryzowały się starannym doбором i analizą literatury, przeprowadzeniem wielostronnego sondażu wśród uczniów i nauczycieli oraz stosowaniem skorygowanych metod i technik.

Ostatnia, trzecia faza badań polegała na przeprowadzeniu naturalnego eksperymentu pedagogicznego z zastosowaniem testów oraz skali promuzycznych zachowań, jak również na dokonaniu analizy ilościowej i jakościowej, a także przygotowaniu całości tekstu. Badania właściwe przeprowadzono w Liceum Ogólnokształcącym nr 2 w Pszczynie, w klasach o profilu humanistycznym. Naturalny eksperyment pedagogiczny obejmował uczniów klas eksperymentalnych i porównawczych, w których odbywały się lekcje z przedmiotu muzyka. W tabeli 11 zamieszczono kierunki i fazy badań.

Tabela 11

Kierunki i fazy badań

Charakter badań	Miejsce badań	Typ badań	Uwagi
Pilotażowe	Jastrzębie Cieszyn	pionowe	LO, klasy humanistyczne
Wstępne	Jastrzębie Cieszyn	pionowe	LO, klasy humanistyczne
Właściwe	Pszczyna	podłużne	LO, klasy humanistyczne



Wyniki badań pilotażowych młodzieży

Wiedza muzyczna

Procedura badawcza w zakresie treści poznawczo-kształcących uwzględniała literaturę i wiedzę z dziedziny kultury muzycznej. Szczegółowy zakres poszczególnych działów nauczania zawierał — zgodnie z obowiązującymi programami Ministerstwa Edukacji Narodowej (1984, 1995) — następujące zagadnienia:

I. 1. Muzyka średniowiecza: chorał gregoriański, wielogłosowość, cechy średniowiecznej muzyki polskiej.

2. Muzyka renesansu: cechy, formy i przedstawiciele:

- rozkwit polifonii i technik imitacyjnych;
- muzyka kościelna, motet, msza;
- muzyka świecka — madrygał i chanson;
- polska muzyka średniowiecza i jej przedstawiciele (Wacław z Szamotuł, Mikołaj Gomółka, Mikołaj z Krakowa, Mikołaj Zieliński).

3. Muzyka baroku: rozkwit polifonii, początki homofonii:

- formy muzyki instrumentalnej okresu baroku (fuga, suita, koncert barokowy, opera, oratorium, msza);
- J. S. Bach — mistrz baroku;
- cechy polskiej muzyki barokowej.

4. Klasycyzm w muzyce: cechy, formy, przedstawiciele:

- rola harmonii i znaczenie melodii;
- rozwój instrumentów i zespołów instrumentalnych; orkiestra symfoniczna, typy zespołów kameralnych, wzrost znaczenia instrumentów solowych;
- formy muzyki klasycznej: sonata, symfonia, koncert instrumentalny, opera klasyczna;

- Wolfgang Amadeusz Mozart — cechy twórczości;
- Ludwig van Beethoven — kompozytor łączący dwie epoki.
- 5. Romantyzm w muzyce: cechy, formy, przedstawiciele:
 - zainteresowanie światem baśni, emocjonalizm i nastrojowość utworów romantycznych, cechy melodyki, rytmiki, treść i forma utworów;
 - rozwój instrumentów solowych i wirtuozostwa;
 - pieśń romantyczna, miniatura instrumentalna;
 - poemat symfoniczny;
 - opera romantyczna i dramat muzyczny;
 - muzyka polska i jej przedstawiciele: Stanisław Moniuszko, Fryderyk Chopin.
- 6. Cechy muzyki przełomu XIX i XX wieku:
 - szkoły narodowe w muzyce;
 - Henryk Wieniawski, Mieczysław Karłowicz;
 - polska muzyka narodowa.
- 7. Impresjonizm — cechy, formy, przedstawiciele:
 - rozluźnienie tonalności, dominacja barw nad elementami muzyki;
 - poemat symfoniczny i miniatura instrumentalna;
 - Claude Debussy — twórca stylu i przedstawiciel impresjonizmu.
- 8. Muzyka XX wieku: cechy, formy, przedstawiciele:
 - nowe kierunki i techniki w muzyce, nowe środki wyrazu i ekspresji;
 - muzyka konkretna i elektroniczna;
 - Karol Szymanowski — cechy twórczości;
 - wybitni współcześni kompozytorzy polscy.
- 9. Opera i teatr muzyczny i ich funkcje w różnych okresach historii muzyki.
- 10. Muzyka rozrywkowa i pokoleniowa.
- 11. Muzyka młodzieżowa.
- 12. Jazz i jego odmiany.
- 13. Muzyka komputerowa.
- 14. Rola muzyki jako środka komunikacji międzyludzkiej.

II. Dziedzictwo kulturowe własnego regionu (własny program autorski).

1. Ośrodki kultury i ich działalność środowiskowa (ocena pracy i propozycje działań).
2. Zakątki mojego miasta, środowiska, regionu.
3. „Żywy kontakt z historią” — skansen, muzeum, pomniki działaczy kultury muzycznej na Śląsku.
4. Wydarzenia z życia szkoły i środowiska lokalnego.
5. Znaczenie tradycji we współczesności:
 - zwyczaje polskie i regionalne;
 - gwara śląska, tańce, gawędy, stroje ludowe;

6. Kultura muzyczna mojego regionu:

- zespoły amatorskie;
- profesjonalna muzyka artystyczna.

7. Dokument o regionie:

- konkursy fotografii starej i nowej;
- konkurs grafiki, konkurs plastyczny;
- wyrobu rzemiosła ludowego (cepeliada).

8. Konkursy i przeglądy zespołów artystycznych naszego regionu.

Wszystkie zagadnienia dotyczące kultury muzycznej, uwzględnione w dziale I i II, zostały ukazane w nawiązaniu do rozwoju dziejowego oraz przemian społecznych. Z uwagi na założenia integracji okazało się konieczne ukazywanie treści poznawczych w aspekcie historycznym, socjokulturowym i w perspektywie szeroko rozumianej integracji sztuk (malarstwo, rzeźba, grafika, cechy budownictwa, słowo). Młodzież — w trakcie realizacji treści nauczania — poznawała fakty z życia kompozytorów, cechy muzyki danego okresu, a także charakterystykę ważniejszych wydarzeń dziejowych, trendów społeczno-kulturowych epoki. Realizację ministerialnego *Programu nauczania* wzbogacano w treści działu II — *Dziedzictwo kulturowe własnego regionu*, co pozwoliło na zbliżenie uczniów do dorobku kulturowego poprzednich pokoleń i do dokonań współczesności.

Zdolności i uzdolnienia muzyczne

Celem określenia wielkości potencjału zdolności muzycznych badanej populacji posłużono się następującymi narzędziami badawczymi:

- Testem: *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona,
- *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga.

Test: *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona składał się z trzech części i mierzył następujące zakresy zdolności muzycznych:

- zdolności percepcyjne słuchu (I część testu);
- kinestetyczne poczucie rytmu (II część testu);
- wrażliwość muzyczna (III część testu).

Wynik trzech części testu stanowił o potencjale zdolności preferencyjnych ucznia w zakresie wrażliwości muzycznej, poczucia rytmu, percepcji muzyki i wyobraźni muzycznej. Wyniki surowe poddano obliczeniom statystycznym oraz graficznie przedstawiono uzyskane wielkości.

Pierwszy etap badań (badania pilotażowe)

Pierwszym etapem (badaniami pilotażowymi) objęto młodzież uczęszczającą do Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Jastrzębiu Zdroju. Badani stanowili próbę o doborze losowym: $N = 26$. Potencjał uzyskanych wyników surowych poddano następnie obliczeniom wielkości centylowych według klucza testu.

Na użytek prowadzonych badań przyjęto następującą kategoryzację uzdolnień muzycznych:

- 0—20 centyli — uzdolnienie niskie;
- 21—79 centyli — uzdolnienie średnie;
- 80 centyli i powyżej — uzdolnienie wysokie.

Uzyskane wyniki badań obrazuje tabela 12.

Tabela 12

Test: Profil zdolności muzycznych
Wyniki ogólnego testu, I etap — badania pilotażowe

Etap badań \ Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie		
	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	2	23	1
Badania końcowe	0	18	8

Stwierdza się, że w badaniach początkowych 23 uczniów wykazało średni profil uzdolnienia muzycznego, co stanowi 88,1% badanych. Uzdolnionych w stopniu niskim było 2 uczniów — 7,6%, a 1 uczeń uzdolniony w stopniu wysokim — 4,3%.

Badania końcowe wykazały przyrost zdolności muzycznych, ponieważ w grupie średnio uzdolnionych znalazło się 18 uczniów, co stanowi 69,3%, oraz 8 uczniów w grupie wysoko uzdolnionych, co stanowi 30,7% badanej populacji. Tabela 13 obrazuje wyniki cząstkowe trzech części testów, zwanych też podtestami. Wyniki ogólne prezentuje tabela 14.

Tabela 13

Test: Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki częściowe podtestów, I etap badań (LO Jastrzębie Zdrój)

Test wyobraźni dźwiękowej, część I

$N = 26$		Melodia			Harmonia			Wyniki ogólne — test, część I		
Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	
	uzdolnienie									
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	
Badania początkowe	5	17	4	1	17	8	3	20	3	
Badania końcowe	0	10	16	0	10	16	0	10	16	

Test wyobraźni rytmicznej, część II

Tempo				Metrum			Wyniki ogólne — test, część II		
Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	10	16	0	13	11	2	12	14	0
Badania końcowe	6	19	1	4	5	7	6	17	3

Test wrażliwości muzycznej, część III

			Frazowanie			Zwroty zakończeniowe			Styl			Wyniki ogólne — test, część III		
Etap badań	Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	
		uzdolnienie												
		niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	
Badania początkowe		5	20	1	2	12	12	2	23	1	2	23	1	
Badania końcowe		1	12	13	0	13	13	0	7	19	0	8	18	

Tabela 14

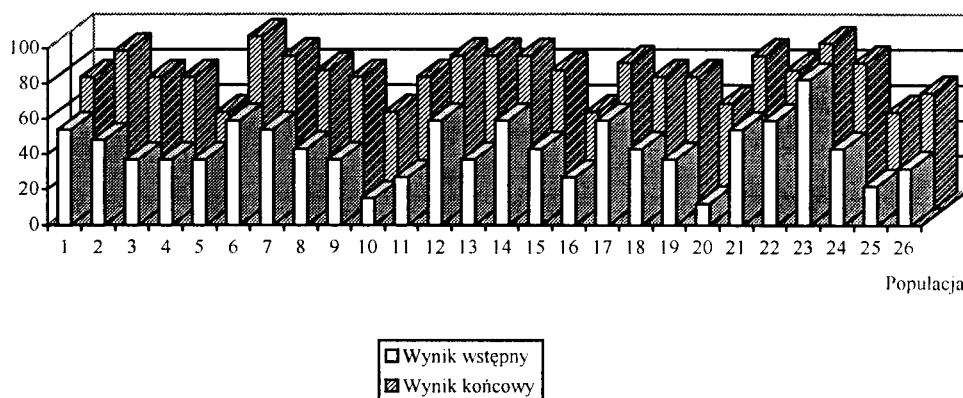
Test: Profil zdolności muzycznych
Wyniki ogólne testu E. Gordona, I etap — badania pilotażowe

Lp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Wynik wstępny	54	48	37	37	37	59	54	43	37	15	27	59	37	59	43	27	59	43	37	12	54	59	82	43	22	32
Wynik końcowy	74	89	74	74	54	97	86	78	74	54	74	86	86	86	78	54	82	74	74	59	86	78	93	82	54	65

Wykres 1

Wyniki ogólne testu: Profil zdolności muzycznej E. Gordona — badania pilotażowe

Wynik ogólny (centyle)



Wyniki badań testem: *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona poddano obliczeniom *Testu istotności t-Studenta* dla skorelowanych prób losowych. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 15.

H_0 : Zakłada się, że twórcza metoda poliestetyczna wywiera korzystny wpływ na przyrost zdolności muzycznych i promuzyczne zachowania badanej populacji.

Zgodnie z wzorami (patrz rozdział III, s. 80):

$$\bar{d}_i = 32,7,$$

$$S_d = 9,38,$$

$$t = 17,8.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,078,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Wyniki badań potwierdziły skuteczność wpływu czynnika eksperymentalnego na przyrost potencjału zdolności muzycznych uczniów badanej populacji. Przyrost wskazywał na wzrost poziomu następujących uzdolnień muzycznych:

Tabela 15

Test: *Profil zdolności muzycznych E. Gordona*

Wyniki ogólne testu

I etap — badania pilotażowe *Test istotności t-Studenta*

Lp.	Wynik X_{i1} wstępny	Wynik X_{i2} końcowy	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	54	74	20	400
2	48	89	41	1681
3	37	74	37	1369
4	37	74	37	1369
5	37	54	17	289
6	59	97	38	1444
7	54	86	32	1024
8	43	78	35	1225
9	37	74	37	1369
10	15	54	39	1521
11	27	74	47	2209
12	59	86	27	729
13	37	86	49	2401
14	59	86	27	729
15	43	78	35	1225
16	27	54	27	729
17	59	82	23	529
18	43	74	31	961
19	37	74	37	1369
20	12	59	47	2209
21	54	86	32	1024
22	59	78	19	361
23	82	93	11	121
24	43	82	39	1521
25	22	54	32	1024
26	32	65	33	1089
Σ			849,0	29921,0

\bar{X}_i	42,9	75,6
S_d	15,78	12,41

percepcji linii melodycznej i słuchu harmonicznego, wyobraźni muzycznej w zakresie kinestetycznego poczucia rytmu, wyrażonej przebiegiem frazy melodycznej i rytmicznej, jak również zdolności percepcji przebiegu frazy melodycznej.

Drugim narzędziem badawczym był *Test inteligencji muzycznej* H. Winga. Test ten służył do pomiaru słuchu analitycznego, słuchu wysokościowego, pamięci melodycznej, do celów preselekcyjnych badanej populacji. Układ zadań w teście przedstawiono w tabeli 16.

Tabela 16

Struktura Testu inteligencji muzycznej H. Winga (wersja skrócona)

Lp.	Nazwa skali	Charakterystyka zadań	Rodzaj zdolności
1.	Analiza akordów	Zadań 20. Określenie liczby dźwięków w słyszonym akordzie	Słuch analityczny (harmoniczny)
2.	Analiza wysokości dźwięków	Zadań 30. Określenie zmiany wysokości dźwięku w następujących po sobie dwóch akordach	Słuch wysokościowy
3.	Pamięć melodyczna	Zadań 30. Dwukrotna prezentacja melodii (w drugiej prezentacji należało odgadnąć miejsce zmiany dźwięku)	Pamięć melodyczna

Sumę wyników surowych testu poddano dalszym obliczeniom, tj. przyporządkowano wynik do odpowiedniej klasy zdolności, uzyskując następującą typologię klas: A—B — zdolności nadprzeciętne, C — zdolności przeciętne, D—E — zdolności poniżej przeciętnej. Przy ustalaniu norm posłużono się pięciostopniową skalą pomiarową dla przedziału wiekowego od 16. do 17. roku życia. Badaniom poddano młodzież Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Jastrzębiu Zdroju; była to próba o doborze losowym, licząca 26 osób. Pomiar zdolności muzycznych powtórzono dwukrotnie, tj. na początku roku szkolnego oraz w czerwcu. Badania, oparte na technice jedynej grupy, zostały przeprowadzone w zakresie nauczania przedmiotu muzyka. Wprowadzona do zajęć dydaktycznych nowa metoda pracy, zwana „twórczą metodą poliestetyczną”, inspirowała młodzież do czynnego uczestnictwa w lekcji, a tym samym

Tabela 17

Wyniki badań początkowych i końcowych Testem inteligencji muzycznej H. Winga, I etap badań

Klasy zdolności Etap badań i punktacja	Zdolności nadprzeciętne		Zdolności przeciętne	Zdolności poniżej przeciętnej	
	A	B	C	D	E
Badania początkowe	2	5	15	1	3
Liczba punktów	59	59—51	50—41	40—34	34
Badania końcowe	11	6	9	0	0
Liczba punktów	61	61—53	52—43	42—36	36

korzystnie wpływała na przyrost zdolności muzycznych. Uzyskane wyniki badań przedstawiono w tabeli 17. Badania wykazały przyrost zdolności muzycznych u wszystkich badanych. Szczegółowa analiza danych pozwoliła stwierdzić, że:

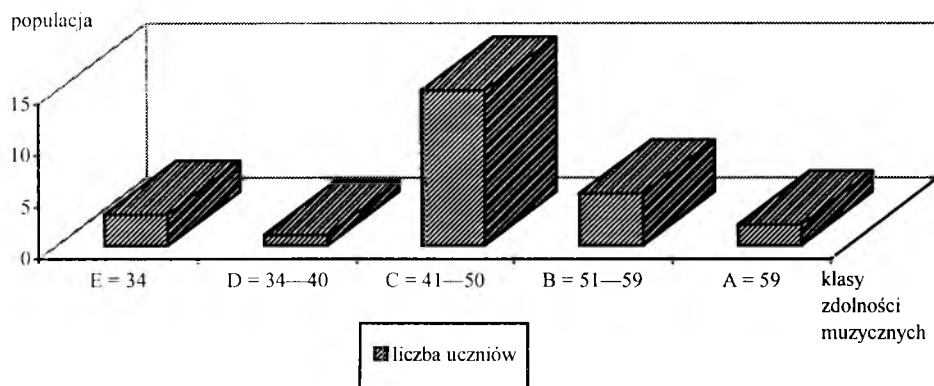
na etapie badań początkowych 4 uczniów prezentowało zdolności poniżej przeciętnych (klasa D—E), 15 — zdolności przeciętne (klasa C), a 7 uczniów wykazało zdolności nadprzeciętne (klasa A—B);

w badaniach końcowych klasę zdolności nadprzeciętnych osiągnęło 7 uczniów, czyli w grupie nastąpił wzrost zdolności z przeciętnych do nadprzeciętnych. Natomiast grupa młodzieży o zdolnościach przeciętnych zmniejszyła się o 6 uczniów. W badaniach nie stwierdzono uczniów, których klasa zdolności byłaby niższa od przeciętnej (klasa D—E).

Wyniki badań podane w tabeli 17 przedstawiono na wykresach 2 oraz 3.

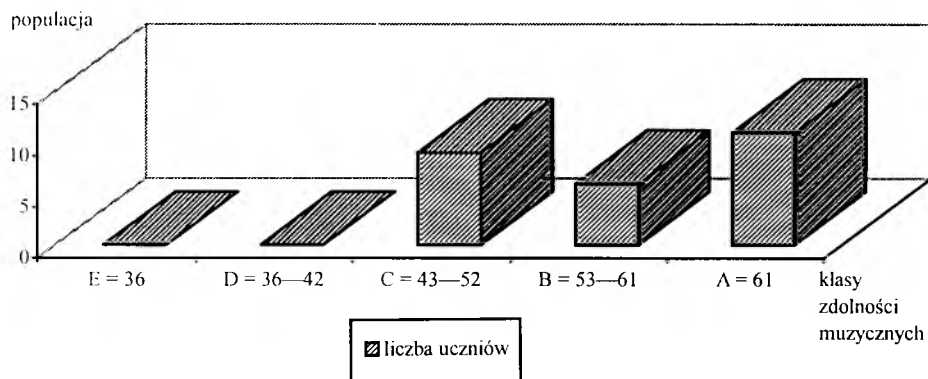
Wykres 2

Dane pomiaru w badaniach początkowych *Testem inteligencji muzycznej H. Winga*, I etap badań



Wykres 3

Dane pomiaru w badaniach końcowych *Testem inteligencji muzycznej H. Winga* — I etap



Wyniki badań *Testem inteligencji muzycznej H. Winga* poddano obliczeniom *Testu istotności t-Studenta* dla skorelowanych prób losowych. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 18 oraz wykres 4.

Tabela 18

Test inteligencji muzycznej H. Winga
I etap — badania pilotażowe, *Test istotności t-Studenta*

Lp.	Suma wstępna	Suma końcowa	Współczynnik badań wstępnych X_{1i}	Współczynnik badań końcowych X_{2i}	d_i $X_{2i} - X_{1i}$	d_i^2
1	47	53	7,3	9,3	2,0	4,00
2	44	49	6,3	8,0	1,7	2,78
3	45	47	6,7	7,3	0,7	0,44
4	43	50	6,0	8,3	2,3	5,44
5	41	44	5,3	6,3	1,0	1,00
6	48	60	7,7	11,7	4,0	16,00
7	59	73	11,3	16,0	4,7	21,78
8	56	70	10,3	15,0	4,7	21,78
9	58	63	11,0	12,7	1,7	2,78
10	47	54	7,3	9,7	2,3	5,44
11	51	70	8,7	15,0	6,3	40,11
12	39	52	4,7	9,0	4,3	18,78
13	45	48	6,7	7,7	1,0	1,00
14	45	50	6,7	8,3	1,7	2,78
15	65	73	13,3	16,0	2,7	7,11
16	42	51	5,7	8,7	3,0	9,00
17	49	55	8,0	10,0	2,0	4,00
18	43	62	6,0	12,3	6,3	40,11
19	62	67	12,3	14,0	1,7	2,78
20	33	42	2,7	5,7	3,0	9,00
21	49	62	8,0	12,3	4,3	18,78
22	44	67	6,3	14,0	7,7	58,78
23	56	63	10,3	12,7	2,3	5,44
24	34	44	3,0	6,3	3,3	11,11
25	42	53	5,7	9,3	3,7	13,44
26	33	41	2,7	5,3	2,7	7,11
Σ					81,0	330,8

\bar{X}_i	7,3	10,4
S_d	2,81	3,29

H_0 : Zakłada się, że twórcza metoda poliestetyczna nie wywiera korzystnego wpływu na przyrost zdolności muzycznych i promuzyczne zachowania badanej populacji.

$$\bar{d}_i = 3,1,$$

$$S_d = 1,77,$$

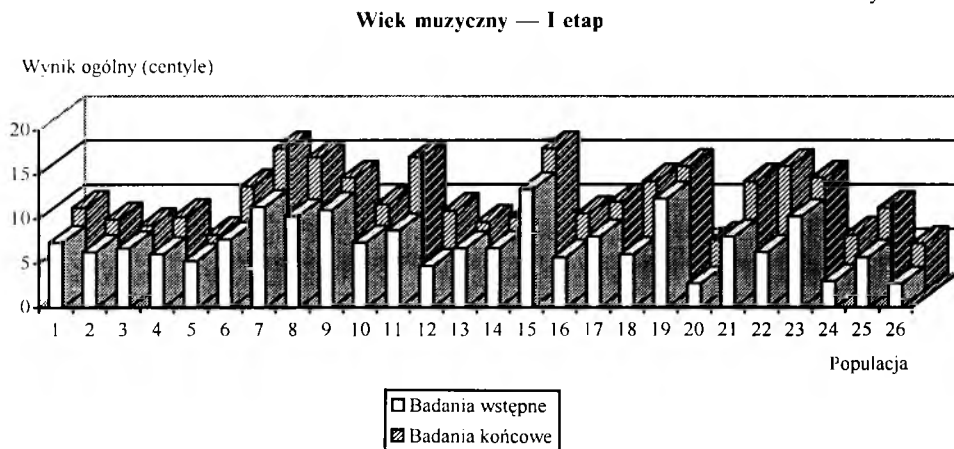
$$t = 9,0.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,078,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Wykres 4



Średnia wieku muzycznego badań końcowych potwierdza przyrost zdolności $d_i = 3,1$; odchylenie standardowe wzrosło zatem o 0,48.

Uzyskane wyniki badań testem: *Profil zdolności muzycznej* E. Gordona oraz *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga tworzyły rozkład normalny i były istotne statystycznie. Jak się okazało, ważnym czynnikiem kształtującym promuzyczne zachowania młodzieży są zdolności muzyczne, wyrażone określonymi preferencjami muzycznymi i wiekiem muzycznym. Wyniki badań nie ujawniły związku między typem zachowań promuzycznych i wiekiem oraz płcią badanych.

Drugi etap badań (badania wstępne)

Drugi etap badań przeprowadzono w klasach humanistycznych Liceum Ogólnokształcącego nr 2 w Cieszynie. Ich celem był pomiar zdolności muzycznych i wieku muzycznego respondentów, wyłonienie dalszych czynników promuzycznych zachowań młodzieży oraz analiza pracy dydaktycznej nauczyciela w zakresie kształtowania zainteresowań muzycznych, emocjonalnego stosunku do działań artystycznych oraz zbadanie profilu zachowań promuzycznych w następujących kategoriach: rozwój artystyczno-muzyczny, rozwój poznawczy, rozwój emocjonalny, rozwój społeczny oraz rozwój ruchowy.

Konstrukcję badań oparto na kanonie jedynej różnicy Milla i technice klas porównawczych. W klasach tych uczył jeden nauczyciel muzyki — mgr J. Sikora, a wspomagała działania dydaktyczne grupa studentów kierunku wychowania muzycznego Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Były to klasy o doborze losowym, koedukacyjne. Klasa porównawcza (KL_p) realizowała ministerialny program nauczania przedmiotu muzyka (1986), natomiast klasa eksperymentalna (KL_E) realizowała program nauczania poszerzony, obejmujący treści poliestetyczne w zakresie dziedzictwa kultury, uwzględniające w lekcjach twórczą metodę poliestetyczną. Badania miały charakter podłużnych i trwały rok nauki szkolnej w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Pomiaru zdolności muzycznych dokonano dwukrotnie, tj. na początku roku szkolnego oraz w ostatnim miesiącu nauki przedmiotu muzyka. W badaniach uczestniczyli uczniowie klas pierwszych. Wyniki badań ogólnych testem E. Gordona ukazuje tabela 19.

Tabela 19

Wyniki ogólne testu
Profil zdolności muzycznych E. Gordona,
II etap badań, KL_p

$N = 31$

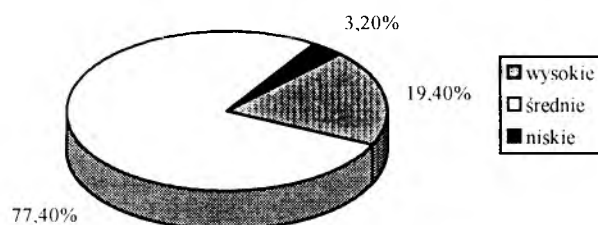
Etap badań	Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
		uzdolnienie		
		niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe		1	24	6
Badania końcowe		0	15	16

Wyniki zawarte w tabeli 19 przedstawiono graficznie w formie wykresu 5.

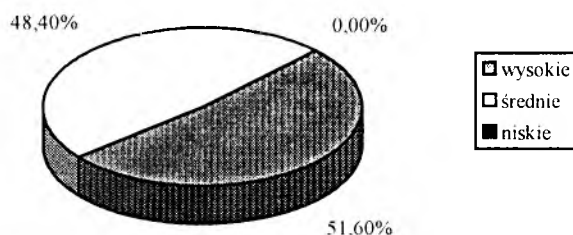
Wykres 5

**Wyniki ogólne testu: Profil zdolności muzycznych E. Gordona,
II etap — KLP**

Badania początkowe



Badania końcowe



Porównanie wyników początkowych (wstępnych) i końcowych wskazuje na przyrost zdolności muzycznych. W przedziale uzdolnienia niskiego nie znalazł się ani jeden respondent, 15 uczniów prezentuje uzdolnienia średnie, a 16 uczniów — uzdolnienia wysokie. Przybyło 10 osób uzdolnionych w stopniu wysokim. Dane potwierdzają właściwą realizację eksperymentalnego programu nauczania muzyki.

Wyniki podtestów II etapu badań zestawiono w tabeli 20.

Tabela 20

Test: Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki cząstkowe podtestów, I etap badań (LO Cieszyn) — KL,

Test wyobraźni dźwiękowej, część I

Melodia			Harmonia			Wyniki ogólne — test, część I			
Kategoryzacja uzdolnień muzycznych Etap badań	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	6	18	4	2	16	10	5	18	5
Badania końcowe	3	13	12	1	17	10	2	16	10

Test wyobraźni rytmicznej, część II

Tempo			Metrum			Wyniki ogólne — test, część II			
Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	7	19	3	4	22	2	4	22	2
Badania końcowe	5	19	4	1	21	6	1	21	6

Test wrażliwości muzycznej, część III

Frazowanie			Zwroty zakończeniowe			Styl			Wyniki ogólne — test, część III			
Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie											
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Etap badań												
Badania początkowe	3	19	6	2	15	11	0	22	6	2	21	5
Badania końcowe	1	13	14	2	9	17	0	14	14	2	9	17

Wyniki badań testu *Profil zdolności muzycznych E. Gordona* poddano obliczeniom *Testu istotności t-Studenta* (patrz tabela 21).

Tabela 21

Test: Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki ogólne testu, II etap — badania wstępne,
KL_p, Test istotności t-Studenta

Lp.	Wynik X_{i1} wstępny	Wynik X_{i2} końcowy	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	59	74	15	225
2	47	54	7	49
3	19	54	35	1225
4	69	86	17	289
5	37	59	22	484
6	37	43	6	36
7	22	54	32	1024
8	59	86	27	729
9	22	48	26	676
10	22	48	26	676
11	69	82	13	169
12	27	48	21	441
13	69	82	13	169
14	65	82	17	289
15	37	48	11	121
16	54	69	15	225
17	89	91	2	4
18	59	59	0	0
19	95	97	2	4
20	74	86	12	144
21	86	93	7	49
22	32	86	54	2916
23	32	65	33	1089
24	65	82	17	289
25	93	95	2	4
26	82	91	9	81
27	69	82	13	169
28	43	54	11	121
29	78	91	13	169
30	65	78	13	169
31	89	97	8	64
Σ			499,0	12099,0

\bar{X}_i	56,9	73,0
S_d	23,48	17,73

H_0 : Zakłada się, że przyrost zdolności muzycznych uczniów klasy porównawczej jest taki sam lub wyższy aniżeli w klasie eksperymentalnej.

Zgodnie z wzorami (patrz: rozdział III, s. 80):

$$\bar{d}_i = 16,1,$$

$$S_d = 11,64,$$

$$t = 7,7.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,038,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Uzyskane wyniki badań klasy porównawczej są niższe aniżeli w klasie eksperymentalnej (patrz tabela 26). Założoną H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Celem obliczenia wieku muzycznego uczniów klasy porównawczej posłużono się nadto *Testem zdolności muzycznych* H. Winga. Uzyskane wyniki badań przedstawia tabela 22.

Tabela 22

Wyniki badań początkowych i końcowych *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga,
II etap badań, KL_p

$N = 31$

Klasy zdolności Etap badań i punktacji	Zdolności nadprzeciętne		Zdolności przeciętne	Zdolności poniżej przeciętnej	
	A	B	C	D	E
Badania początkowe	1	9	20	0	1
Liczba punktów	59	59—51	50—41	40—34	34
Badania końcowe	18	10	3	0	0
Liczba punktów	61	61—53	52—43	42—36	36

Wyniki badań *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga poddano obliczeniom *Testu istotności t-Studenta* dla skorelowanych prób losowych. Wyniki te zestawiono w tabeli 23 oraz przedstawiono na wykresie 6.

H_0 : Zakłada się, że przyrost zdolności muzycznych uczniów klasy porównawczej jest taki sam lub wyższy aniżeli w klasie eksperymentalnej.

$$\bar{d}_i = 4,1,$$

$$S_d = 2,06,$$

$$t = 11,1.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 2,750,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Tabela 23

**Test inteligencji muzycznej H. Winga,
II etap, badania wstępne, KL_p , Test istotności t-Studenta**

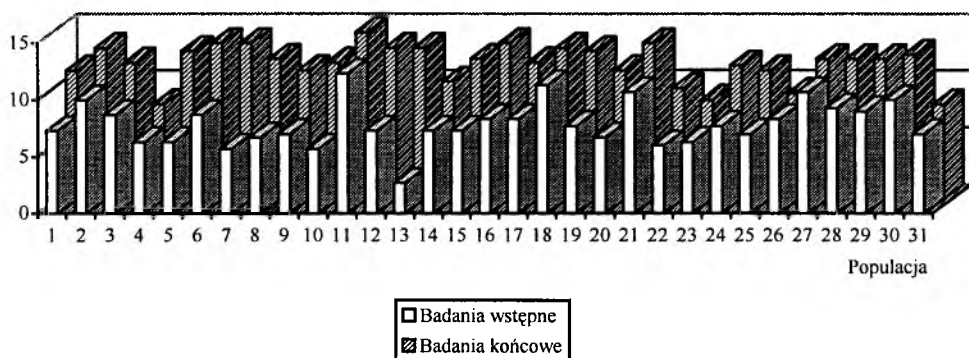
Lp.	Suma wstępna	Suma końcowa	Współczynnik badań wstępnych X_{i1}	Współczynnik badań końcowych X_{i2}	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	47	59	7,3	11,3	4,0	16,00
2	55	65	10,0	13,3	3,3	11,11
3	51	61	8,7	12,0	3,3	11,11
4	44	50	6,3	8,3	2,0	4,00
5	44	64	6,3	13,0	6,7	44,44
6	51	66	8,7	13,7	5,0	25,00
7	42	66	5,7	13,7	8,0	64,00
8	45	62	6,7	12,3	5,7	32,11
9	46	59	7,0	11,3	4,3	18,78
10	42	61	5,7	12,0	6,3	40,11
11	62	69	12,3	14,7	2,3	5,44
12	47	65	7,3	13,3	6,0	36,00
13	33	65	2,7	13,3	10,7	113,78
14	47	56	7,3	10,3	3,0	9,00
15	47	62	7,3	12,3	5,0	25,00
16	50	66	8,3	13,7	5,3	28,44
17	50	61	8,3	12,0	3,7	13,44
18	59	65	11,3	13,3	2,0	4,00
19	48	64	7,7	13,0	5,3	28,44
20	45	59	6,7	11,3	4,7	21,78
21	57	66	10,7	13,7	3,0	9,00
22	43	54	6,0	9,7	3,7	13,44
23	44	51	6,3	8,7	2,3	5,44
24	48	60	7,7	11,7	4,0	16,00
25	46	59	7,0	11,3	4,3	18,78
26	50	53	8,3	9,3	1,0	1,00
27	57	62	10,7	12,3	1,7	2,78
28	53	62	9,3	12,3	3,0	9,00
29	52	62	9,0	12,3	3,3	11,11
30	55	63	10,0	12,7	2,7	7,11
31	46	50	7,0	8,3	1,3	1,78
Σ					127,0	647,40

\bar{X}_i	7,9	12,0
S_d	1,96	1,67

Wykres 6

Wiek muzyczny, II etap, KL_p

Wynik ogólny (centyle)



Średnia wieku muzycznego uczniów klasy porównawczej biorących udział w badaniach końcowych jest niższa aniżeli w klasie eksperymentalnej. H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

W klasie I_E (pomiar zdolności muzycznych uczniów klasy eksperymentalnej) dokonano analizy wyników badań uczniów klasy eksperymentalnej Liceum Ogólnokształcącego nr 2 w Cieszynie. Podobnie jak w klasie porównawczej, dobrano losowo młodzież mającą przedmiot „muzyka” w takim samym wymiarze, czyli 2 godzin tygodniowo, uczącą się w tej samej pracowni muzycznej. Obie klasy uczył ten sam nauczyciel — mgr J. Sikora. Badania trwały dwa semestry, tj. rok nauki szkolnej. Różnicę w treściach nauczania uczniów KL_E stanowiła odmienna metoda pracy, zwana twórczą metodą poliestetyczną (Z_N). Jej założenia przedstawiono w rozdziale IV.

Zmienną zależną (Z_Z) był pomiar potencjału zdolności muzycznych — jako jednego z wielu czynników promuzycznych zachowań młodzieży. W badaniach testem *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona uzyskano wyniki, podane w tabeli 24.

Tabela 24

Wyniki ogólne pomiaru testu *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona, KL_E $N=31$

Etap badań \ Kategoriezacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie		
	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	0	28	3
Badania końcowe	0	0	31

Wyniki ogólne są to uśrednione wyniki trzech kolejnych części testu. Wyniki ogólne badań początkowych (średnie poszczególnych części testu) wskazują, iż żaden z uczniów nie znalazł się w grupie nisko uzdolnionych; 3 uczniów ujawniało uzdolnienie wysokie, natomiast 28 badanych wykazywało uzdolnienia średnie. Analiza wyników częściowych (patrz tabela 25) pozwala stwierdzić, że na podstawie pomiaru I części testu (*Harmonia*) jako niskie należy ocenić uzdolnienie 6 uczniów, natomiast w pomiarze wyobraźni rytmicznej niskie uzdolnienia ujawniało 3 uczniów. Klasa ta w początkowej fazie badań miała niższe uzdolnienia muzyczne niż uczniowie klasy porównawczej, natomiast wyniki końcowe jednoznacznie wskazują, iż klasa ta osiągnęła bardzo wysoki poziom uzdolnień muzycznych. Badani uczniowie zostali zaliczeni do przedziału uzdolnionych w stopniu wysokim (80 i więcej centyli). Wyniki te poświadczają korzystny wpływ czynnika eksperymentalnego — zmiennej niezależnej Z_N oraz znaczący wzrost Z_Z — zmiennej zależnej.

Wyniki badań trzech podtestów zebrano w tabeli 25. Uzyskane rezultaty, zestawione w podtestach, które prezentuje tabela, wskazują na większy przyrost potencjału zdolności muzycznych uczniów KL_E aniżeli w przypadku uczniów poddanych badaniom pilotażowym. Zaznaczając się różnicę należy interpretować jako efekt dłuższego prowadzenia badań, wydłużenia czasu nauki przedmiotu muzyka, jak również korzystnym wpływem programu eksperymentu.

W pomiarze początkowym uczniom klasy eksperymentalnej największe trudności sprawił test wyobraźni rytmicznej. Spośród badanych 3 uczniów było uzdolnionych w stopniu niskim, 18 wykazało średni stopień uzdolnienia, a 7 okazało się uzdolnionych w stopniu wysokim. Badani mieli trudności w prawidłowym rozpoznaniu ugrupowań rytmicznych, czyli w prawidłowym odpoznananiu tempa i metrum.

Badania końcowe wykazały znaczącą poprawę jakości uzyskanych wypowiedzi we wszystkich częściach testu, wzrost potencjału zdolności muzycznych, co uzewnętrzniło się w aktywności podczas lekcji, w jakości wytworów poliestetycznych i w krótszym czasie rozwiązywania zadań twórczych.

Tabela 25

Test: Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki częściowe podtestów, II etap badań (LO nr 2 Cieszyn), KL_E

Test wyobraźni dźwiękowej, część I

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	Melodia			Harmonia			Wyniki ogólne — test, część I		
	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	0	17	11	6	18	2	2	20	6
Badania końcowe	0	0	28	0	0	28	0	0	28

Test wyobraźni rytmicznej, część II

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	Tempo			Metrum			Wyniki ogólne — test, część II		
	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	3	18	7	0	20	8	1	19	8
Badania końcowe	0	3	25	0	1	27	0	0	28

Test wrażliwości muzycznej, część III

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	Frazowanie			Zwroty zakończeniowe			Styl			Wyniki ogólne — test, część III		
	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie											
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	0	15	13	0	21	7	0	20	8	0	20	8
Badania końcowe	0	1	27	0	0	28	0	0	28	0	0	28

Uzyskane wyniki badań poddano dalszym obliczeniom statystycznym. Zastosowany *Test istotności t-Studenta* potwierdził istotność statystyczną wyników, co obrazuje tabela 26.

Tabela 26

Test: Profil zdolności muzycznych E. Gordona**Wyniki ogólne testu, II etap, KL_E ,****Test istotności t-Studenta**

Lp.	Wynik X_{i1} wstępny	Wynik X_{i2} końcowy	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	65	100	35	1225
2	65	100	35	1225
3	74	99	25	625
4	89	100	11	121
5	69	100	31	961
6	69	100	31	961
7	59	97	38	1444
8	65	100	35	1225
9	59	97	38	1444
10	54	99	45	2025
11	65	100	35	1225
12	74	100	26	676
13	69	100	31	961
14	54	99	45	2025
15	47	100	53	2809
16	59	99	40	1600
17	54	100	46	2116
18	69	100	31	961
19	27	99	72	5184
20	78	100	22	484
21	91	100	9	81
22	78	100	22	484
23	82	100	18	324
24	65	100	35	1225
25	69	100	31	961
26	54	99	45	2025
27	78	100	22	484
28	82	100	18	324
29	69	100	31	961
30	78	100	22	484
31	74	100	26	676
Σ			1004,0	37326,0

\bar{X}_i	67,2	99,6
S_d	12,98	0,80

H_0 : Zakłada się, że przyrost zdolności muzycznej uczniów KL_E jest taki sam lub niższy aniżeli w klasie porównawczej.

Zgodnie z wzorami (patrz: rozdział III, str. 80):

$$\begin{aligned}\bar{d}_i &= 32,4, \\ S_d &= 12,66, \\ t &= 14,2.\end{aligned}$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha=99,5\%, k=n-1)} = 3,030,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Uzyskane wyniki badań w KL_E są wyższe od wyników, jakie osiągnęła klasa kontrolna, hipoteza zerowa okazała się zatem fałszywa.

Weryfikowanie założonych hipotez w badaniach zdolności muzycznych uczniów klasy eksperymentalnej, pozwala stwierdzić, że uzyskane wielkości są istotne statystycznie, natomiast hipotezę zerową należy odrzucić.

Twórcza metoda poliestetyczna, jako zmienna zależna (Z_Z), wpłynęła znacząco na przyrost wiedzy wszystkich uczniów badanej populacji, a nie tylko uczniów wykazujących zdolności wysokie i nadprzeciętne.

W celu obliczenia wieku muzycznego badanych posłużono się *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga. Uzyskane dane obrazuje tabela 27.

Tabela 27

Wyniki ogólne *Testu inteligencji muzycznej* H. Winga,
II etap badań, KL_E

Klasy zdolności Etap badań i punktacja	Zdolności nadprzeciętne		Zdolności przeciętne	Zdolności poniżej przeciętnej	
	A	B	C	D	E
Badania początkowe	6	7	16	2	0
Liczba punktów	59	59—51	50—41	40—34	34
Badania końcowe	30	1	0	0	0
Liczba punktów	61	61—53	52—43	42—36	36

Wyniki pomiaru zdolności wskazują, iż młodzież badanej klasy jest uzdolniona muzycznie w stopniu najwyższym (A, B), a średnia wieku muzycznego jest bardzo wysoka. Istotność wyników potwierdziły dalsze metody statystyczne. Wyniki badań *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga poddano obliczeniom *Testu istotności t-Studenta* dla skorelowanych prób losowych. Wyniki przedstawia tabela 28 oraz wykres 7.

Tabela 28

Test inteligencji muzycznej H. Winga,
II etap — badania wstępne, KL_E , Test istotności t -Studenta

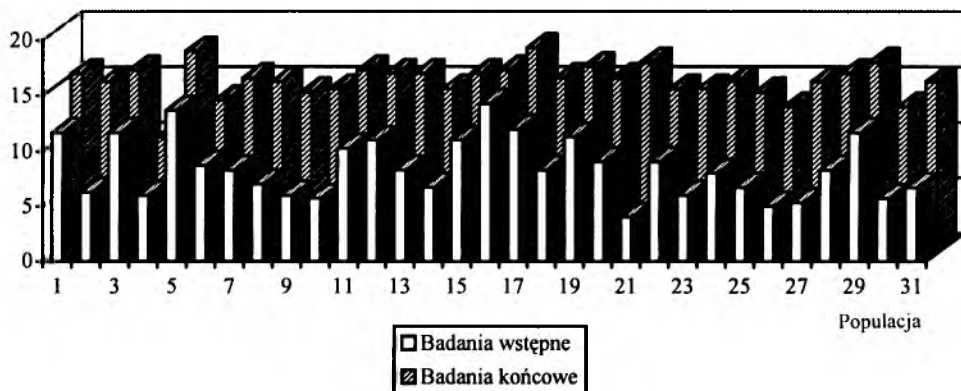
Lp.	Suma wstępna	Suma końcowa	Współczynnik badań wstępnych X_{i1}	Współczynnik badań końcowych X_{i2}	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	60	72	11,7	15,7	4,0	16,00
2	44	70	6,3	15,0	8,7	75,11
3	60	73	11,7	16,0	4,3	18,78
4	43	55	6,0	10,0	4,0	16,00
5	66	78	13,7	17,7	4,0	16,00
6	51	65	8,7	13,3	4,7	21,78
7	50	71	8,3	15,3	7,0	49,00
8	46	70	7,0	15,0	8,0	64,00
9	43	67	6,0	14,0	8,0	64,00
10	42	68	5,7	14,3	8,7	75,11
11	56	73	10,3	16,0	5,7	32,11
12	58	72	11,0	15,7	4,7	21,78
13	50	72	8,3	15,7	7,3	53,78
14	45	68	6,7	14,3	7,7	58,78
15	58	72	11,0	15,7	4,7	21,78
16	68	73	14,3	16,0	1,7	2,78
17	61	79	12,0	18,0	6,0	36,00
18	50	71	8,3	15,3	7,0	49,00
19	59	74	11,3	16,3	5,0	25,00
20	52	71	9,0	15,3	6,3	40,11
21	37	75	4,0	16,7	12,7	160,44
22	52	68	9,0	14,3	5,3	28,44
23	43	68	6,0	14,3	8,3	69,44
24	49	70	8,0	15,0	7,0	49,00
25	45	67	6,7	14,0	7,3	53,78
26	40	63	5,0	12,7	7,7	58,78
27	41	70	5,3	15,0	9,7	93,43
28	50	72	8,3	15,7	7,3	53,78
29	60	75	11,7	16,7	5,0	25,00
30	42	63	5,7	12,7	7,0	49,00
31	45	70	6,7	15,0	8,3	69,44
Σ					203,0	1467,4

\bar{X}_i	8,5	15,1
S_d	2,72	1,54

Wykres 7

Wiek muzyczny, II etap, KL_E

Wynik ogólny (centyle)



H_0 : Zakłada się, że przyrost zdolności muzycznych uczniów jest taki sam lub niższy aniżeli w klasie porównawczej.

$$\begin{aligned}\bar{d}_i &= 6,5, \\ S_d &= 2,15, \\ t &= 17,0.\end{aligned}$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 2,750,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Pomiar zdolności muzycznych uczniów klasy eksperymentalnej jest wyższy aniżeli klasy porównawczej. Potwierdzeniem są zastosowane narzędzia pomiaru.

Z uzyskanych rezultatów wynikało, że im wyższy potencjał zdolności muzycznych wykazywała jednostka, tym działania promuzyczne były bardziej ukierunkowane na czynne formy aktywności muzycznej. Poczynione podczas zajęć obserwacje potwierdziły wzmożoną chęć uczniów do śpiewania, ruchu z muzyką (tańca), do gry na instrumentach czy gry scenicznej. Swoboda działań twórczych na lekcji aktywizowała ich do czynnego uczestnictwa w pracach grup artystycznych. Nie dostrzeżono młodzieży obserwującej działania innych i zachowującej się jednocześnie biernie. Każdy uczeń starał się z powierzonej mu przez grupę funkcji artystycznej wywiązywać sumiennie. Należy więc wnioskować, że potencjał zdolności muzycznych warunkuje promuzyczną działalność młodzieży i jest ważnym czynnikiem artystycznych zachowań.

Umiejętności i sprawności muzyczne

Do podstawowych działań muzycznych młodzieży badanych klas zaliczyć należy:

1. Śpiew:

- jako odtwarzanie i tworzenie muzyki;
- śpiewanie pieśni jedno- i wielogłosowych, pochodzących z poznawanych epok muzycznych;
- śpiewanie tematów przestudiowanych utworów;
- śpiewanie pieśni popularnych, okazjonalnych, ludowych i młodzieżowych;
- wyrażanie śpiewem własnych pomysłów twórczych z zakresu poezji śpiewanej, tworzenie muzyki głosem do podanego tekstu, rytmu lub sytuacji wynikającej z fabuły akcji.

2. Grę na instrumentach (instrumentarium Orffa):

- granie akompaniamentów do pieśni;
- granie głównych wątków i tematów przestudiowanych utworów;
- granie utworów instrumentalnych i wielogłosowych oraz fragmentów większych dzieł poznanych utworów.

3. Percepcję muzyki:

- słuchanie utworów charakterystycznych dla omawianych epok muzycznych;
- udział w koncertach muzycznych, porankach muzycznych;
- prezentację ulubionych nagrań utworów muzyki artystycznej, młodzieżowej (na zasadzie realizacji hasła „Podobieństwo i kontrast w muzyce”);
- percepcję muzyki profesjonalnej i ludowej.

4. Tworzenie muzyki:

- tworzenie akompaniamentów do pieśni, do tańca, prezentowanego ruchu scenicznego, do podanego rytmu i hasła słownego;
- próby dobierania drugiego głosu na zasadzie burdonu, *organum*, *discantus*, polifonii imitacyjnej oraz homofonii;
- dobieranie akompaniamentu akordowego;
- tworzenie krótkich utworów z zastosowaniem wybranych współczesnych technik kompozytorskich.

5. Ruch:

- elementy tańców regionalnych i łączenie ich w pełny układ taneczny;
- wyrażanie nastroju ruchem, gestem, mimiką twarzy;
- estetyka i autentyczność tańca wyrażone ruchem (strój, sposób trzymania, układ figur, cechy muzyczne).

Dzięki realizacji określonych form aktywności muzycznej uczeń ma osiąść następujące umiejętności i kompetencje:

1. Uczenie się:

- rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych;
- organizowanie procesu uczenia się i przyjmowanie odpowiedzialności za własne uczestnictwo w dorobku artystycznym i w kulturze regionu, kraju, świata;
- korzystanie z doświadczeń oraz łączenie różnych elementów wiedzy ogólnej i muzycznej.

2. Myślenie:

- dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, związków przyczynowo-skutkowych i zależności funkcjonalnych;
- radzenie sobie z niepewnością wynikającą ze złożoności zjawisk, ich całościowe i kontekstowe postrzeganie.

3. Poszukiwanie:

- odkrywanie i analizowanie wiedzy i informacji pochodzących z różnych źródeł;
- rozważne oraz umiejętne korzystanie z mediów.

4. Doskonalenie się:

- ocena postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami estetycznymi oraz systemem wartości uniwersalnych;
- przyjmowanie odpowiedzialności za czyny swoje i innych;
- stałe dążenie do samokształcenia w zakresie bogacenia wartości estetycznych — w kontaktach ze sztuką, z literaturą, mass mediami.

5. Komunikowanie się:

- gotowość wysłuchania sądów i wizji innych oraz umiejętne wypowiadanie własnego sądu;
- korzystanie z doświadczeń własnych w celu skutecznego komunikowania się w realizacji powierzonych zadań.

6. Współpracę:

- kształtowanie odpowiedzialności za podjęte zbiorowe zadania, a także wytrwałości w dążeniu do ich rozwiązań;
- wprowadzenie płaszczyzny demokratycznego porozumienia w kontekście działań muzycznych i poliestetycznych w trakcie rozwiązywania zadań w grupie twórczej (muzycznej, ruchowej, słownej i plastycznej).

7. Działanie:

- umiejętność praktycznego zastosowania form aktywności muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką i tańcem, słowo mówione, gra sceniczna) w kontekście działań twórczych danej grupy uczniów;
- łączenie działań artystycznych w spójną całość (muzyka, plastyka, słowo, gest), stanowiącą jeden akt twórczy;
- spożytkowanie możliwości tkwiących w muzyce, jako elemencie kultury humanistycznej, dla rozwoju duchowego, intelektualnego;
- rozbudzanie zainteresowań własnych i innych muzyką dzięki czynnemu bądź recepcyjnemu z nią obcowaniu.

Postawy promuzyczne

Realizacja treści wiedzy muzycznej ściśle korespondowała z przyjętymi celami nauczania. Ich zadaniem było kształtowanie stałych przyzwyczajeń młodzieży do kontaktu z muzyką, sztuką i kulturą własnego środowiska. Były to następujące cele szczegółowe:

1. Wyrabianie umiejętności łączenia wiedzy ogólnej i muzycznej — umiejętności pozwalającej na wnikliwą interpretację i rozumienie zjawisk kulturowych minionych epok oraz współczesności.

2. Wyrabianie przyzwyczajeń (nawyków) aktywnego uczestnictwa w życiu muzycznym własnego środowiska, regionu i kraju.

3. Zdobycie zasobu wiedzy i umiejętności praktycznych, niezbędnych do samokształcenia, rozwijania zainteresowań i zaspokajania własnych potrzeb estetycznych.

4. Rozbudzanie potrzeby umiejętności samodzielnego organizowania kontaktu z muzyką i sztuką w trakcie pobytu ucznia w szkole, jak również w samodzielnym, dojrzałym życiu.

5. Odpowiednie przygotowanie kadry nauczycielskiej, tzn. takiej, by posiadała niezbędną wiedzę i sprawności pedagogiczno-artystyczne do realizacji promuzycznych zachowań młodzieży.

6. Stworzenie zaplecza dydaktycznego (pracowni, pomocy i przyborów szkolnych) koniecznej do realizacji treści wychowania poliestetycznego, łączącego różne rodzaje działań twórczych w spójną całość (muzyka, gra na instrumentach, taniec, śpiew, ruch sceniczny, plastyczne działanie twórcze i słowo).

Do realizacji wyliczonych celów niezbędne okazało się aktywne uczestnictwo całego zespołu klasowego oraz otwartość w wypowiedaniu myśli i prezentacji pomysłów twórczych. Tylko wówczas proces dydaktyczny mógł przynieść oczekiwane rezultaty.

Przy uwzględnieniu złożonej procedury badań pilotażowych (zob. rozdział III) sondaż diagnostyczny: *Zainteresowania promuzyczne młodzieży*, wykazał wiele istotnych zależności. W badaniach uczestniczyła młodzież klas VIII oraz liceów ogólnokształcących z klas o profilu humanistycznym z Jastrzębia Zdroju i Cieszyňa w liczbie 272 osób.

Biorąc pod uwagę, iż w sondażu próbę badawczą dobrano losowo, a wypowiedzi w kwestionariuszach (ankietach) były anonimowe, jak również żadne pytanie nie ograniczało respondentów w czasie ani w zakresie tematycznym, można przyjąć, że otrzymano odpowiedzi zobiektywizowane, a wyniki — dość wiarygodne. Jeżeli 77,3% respondentów stwierdza, że interesuje się przynajmniej średnio przedmiotem wychowanie muzyczne, znaczy to, że w ogólnym planie nauczania przedmiot ów ma znaczenie istotne. Z wypowiedzi wynika

również, iż z własnej inicjatywy 93,1% badanych interesuje się muzyką (I ranga), w tym 25,7% muzykuje samodzielnie.

Za pozytywny należy uznać fakt, że tylko nieliczne rodziny (38%) zyskują akceptację młodzieży. Respondenci bardzo pewnie wyrazili swoją opinię, iż w realizowanym przez szkołę przedmiocie muzyka przesunęliby punkt ciężkości na słuchanie muzyki (I ranga), śpiew (II ranga), grę na instrumentach (III ranga). Uczniowie podkreślają nadmiar wiedzy teoretycznej z zakresu muzyki i niedostatek zajęć praktycznych.

Cieszy uczestnictwo młodzieży w koncertach. Informuje o tym 90,6% respondentów. Jak wynika z odpowiedzi ankietowanych, uczniowie bardzo wysoko oceniają rolę radia i telewizji w rozwijaniu zainteresowań muzycznych (II i III ranga), lecz największe znaczenie przypisują indywidualnemu słuchaniu własnych zbiorów (I ranga). Gromadzenie bowiem, kolekcjonowanie bądź nagrywanie kaset — to czynnik sprzyjający kształtowaniu promuzycznych zachowań. Aż 74% respondentów słucha kaset i gromadzi kasety z muzyką rozrywkową, a 18% — z muzyką poważną. Potwierdza to wcześniejsza wzmianka, że z inicjatywy własnej interesuje się muzyką 93,1% respondentów. Warto przy tym dodać, iż 71,5% badanych posiada własną płytotekę. Spośród badanych 72% wyszczególnia swoje ulubione utwory i gatunki muzyczne: muzykę rozrywkową z zastosowaniem środków elektronicznych, która zajmuje I rangę, muzykę kameralną — II rangę, muzykę symfoniczną (zwaną też poważną) — III rangę, i różnorodne gatunki muzyczne — w badaniach IV rangę. Na dalszym planie znalazło się gromadzenie literatury o tematyce muzycznej. Pozytywnie wypowiedziało się na ten temat 18,8% badanych. Znacznie zmalało członkostwo w chórach (zaledwie 10,2% badanych). Ważnym czynnikiem wpływającym na promuzyczne zachowanie młodzieży jest stałe, systematyczne poszerzanie wiedzy o muzyce — 19,1% badanych potwierdza ten fakt. Kręgi rówieśnicze i rodzina, a także szkoła niezbyt sprzyjają samokształceniu. Tylko własna inicjatywa i uzewnętrznienie potrzeby wspierają takie zachowania.

Zjawiskiem pozytywnym jest zbieractwo, które wywiera korzystny wpływ na promuzyczne zachowania. Respondenci najczęściej zbierają płyty i kasety (I ranga), fotosy i prospekty (II ranga), literaturę, nuty i czasopisma muzyczne (III ranga). Jedynym kryterium gromadzenia i selekcji materiałów muzycznych są własne zainteresowania badanych.

Z uzyskanymi danymi koresponduje także charakterystyczna wypowiedź dotycząca pozycji zajęć muzycznych w stosunku do innych. Muzyka zajmuje drugie miejsce — po sporcie, ale przed teatrem, filmem oraz innymi formami realizacji własnych zainteresowań w wolnym czasie. W odpowiedzi na pytanie: „Jakie instytucje najbardziej pomagają w rozwijaniu tych zainteresowań?” — młodzież wymieniła placówki najczęściej odwiedzane: kluby i kawiarnie, w których odbywają się dyskoteki, domy kultury, szkoły i ogniska muzyczne.

Zebrane wyniki nie ujawniły związku między typem promuzycznych zachowań i wiekiem oraz płcią badanych.

Badania wykazały też, że indywidualne zainteresowania muzyką tylko w małym stopniu zainspirowała szkoła (lekcje muzyki) oraz dom rodzinny. Sondaż ujawnił czynniki sprzyjające działaniom młodzieży na rzecz muzyki, jak również wywierające wpływ ujemny, np. jednostronne hołdowanie muzyce rozrywkowej i młodzieżowej. Zakłada się jednak, że poznanie czynników negatywnych i ograniczenie ich działania może się przyczynić do przekształcenia osobowości wychowanka, jego postawy wobec muzyki oraz do zmiany profilu pracy nauczyciela muzyki. Wyniki sondażu ujawniły nikły wpływ szkoły zarówno na wiedzę muzyczną, czynności muzyczne i zainteresowania, jak i na zachowanie pozaszkolne wychowanków. Szkoła stoi jakby na uboczu dość specyficznych zainteresowań młodzieży. W rezultacie młodzież pozostawiona jest sama sobie, a wzorce muzyczne czerpie z masowych środków przekazu i przypadkowego uczestnictwa w rozmaitych imprezach; jej zainteresowania są jednak naprawdę szerokie i mogłyby stanowić podstawę kształtowania świadomej publiczności muzycznej. Zmiana sytuacji wymagałaby innego diagnozowania potencjału muzycznego młodzieży, innego doboru i układu treści nauczania, odpowiedniej realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego na lekcji oraz na zajęciach pozaszkolnych, a także lepszej współpracy zainteresowanych instytucji.

Biorąc pod uwagę wyniki sondażu diagnostycznego, można stwierdzić, że dla wielu młodych ludzi muzyka jest czymś ważnym, pozwala lepiej zrozumieć świat i przybliżyć się do innych ludzi. Młodzież sytuuje ją zatem na głównym miejscu w swoich zainteresowaniach; stanowi bowiem nie tylko dopełnienie, ale także ważny element jej życia. Faktem jest, że zdecydowanie preferuje się muzykę rozrywkową, co nie znaczy, że zawsze mało wartościową. Znacznie mniej zwolenników zyskała muzyka artystyczna, ale i w tym wypadku bywają prawdziwi melomani, którzy mają swoich ulubionych kompozytorów, style muzyczne i utwory. To prawda, że młodzież nie podejmuje żadnych działań — lub robi to sporadycznie — w celu świadomego obcowania z muzyką. Niewiele osób czyta literaturę muzyczną czy prasę o tematyce muzycznej, stąd uczestnictwo w życiu muzycznym jest niejednokrotnie przypadkowe, powierzchowne i niepełne. Wynika to bowiem nie z chęci poszerzenia swych wiadomości czy też doznań estetycznych, ale stanowi próbę miłego spędzenia wolnego czasu.

Obecny system oświatowy w liceum ogólnokształcącym pozwala traktować zajęcia z muzyki fakultatywnie. Młodzież wybiera dowolny przedmiot: plastykę lub muzykę. Z wypowiedzi uczniów można wnioskować, że bardzo często, ze względu na liczebną dysproporcję uczniów w grupach, stosuje się przymusowy przydział do owych grup. Ci, którzy wybrali muzykę, uważają jednak, że zajęcia te nie przynoszą im większych korzyści ani nie wpływają pozytywnie na ich

stosunek do muzyki. Jak wynika z badań, młodzi ludzie narzekają na dotychczasową strukturę organizacyjną szkoły, jak również negatywnie oceniają poziom placówek kulturalno-oświatowych, które — ich zdaniem — nie spełniają swego podstawowego zadania: szerzenia kultury muzycznej. Nauczyciele muzyki nie realizują w pełni swego programowego celu, jakim jest rozbudzanie i rozwijanie wśród młodzieży zainteresowań muzycznych oraz jej przygotowanie do czynnego uprawiania muzyki i korzystania z dziedzictwa kulturowego własnego środowiska. Musimy jednak zdać sobie sprawę z tego, że szkoła jest tylko jedną z instytucji kształtujących osobowość młodego człowieka, a nie jedyną. Oddziaływania w tym kierunku powinny być wszechstronne, prowadzone zarówno przez rodzinę, szkolnictwo, jak i inne instytucje kulturalno-oświatowe.

Weryfikacja metod, technik i narzędzi badawczych

Badania pilotażowe i wstępne przeprowadzono w odległych od miejsca badań właściwych środowiskach szkolnych. Były to miasta Jastrzębie Zdrój oraz Cieszyń. Populacje do badań wstępnych, jak również szkoły wybierano losowo, co pozwoliło przyjąć, że uzyskane wyniki badań są obiektywne i dość wiarygodne.

Główne cele badań wstępnych były następujące:

- wstępne zweryfikowanie postawionych problemów badawczych;
- weryfikacja hipotez zerowych (H_0);
- wykrycie związków i zależności otrzymanych odpowiedzi;
- korekta pytań w kwestionariuszach i ankietach;
- sprawdzenie doboru metod, technik i narzędzi badawczych;
- określenie stopnia próby reprezentatywnej dla ogólnej populacji badanych.

Na podstawie zebranego materiału badawczego (wywiady, obserwacje, sondaż diagnostyczny i testy) stwierdza się trafność doboru problemów badawczych i hipotez. Odpowiedzi respondentów wskazują na istnienie czynników warunkujących promuzyczne zachowania. Działania promuzyczne mogą być:

- jawne, np. śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką, tworzenie muzyki i kolekcjonowanie materiałów muzycznych;
- ukryte, np. percepcja muzyki, poszerzanie wiedzy muzycznej, wzbudzanie odczuć emocjonalnych, nastawień, wartości, potrzeb, dążeń i zaciekań.

Przedstawiony podział ustalono na podstawie kryterium jawności zachowań. Na kształtowanie się zachowań promuzycznych młodzieży znaczący wpływ wywierały następujące cechy jednostki:

- osobowościowe (zainteresowanie, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia);
- zdolności ogólne i muzyczne (poziom rozwoju ogólnego i muzycznego ucznia);
- środowiskowe (szkoła, rodzina, środowisko rówieśnicze, środowisko lokalne, ośrodki kulturotwórcze, organizacje i koła zainteresowań);
- skłonności do określonych zachowań (postawy).

Stwierdza się również, że problem promuzycznych zachowań nie jest wystarczająco znany nauczycielom muzyki i pedagogom odpowiedzialnym za wychowanie młodzieży. Nauczycielom tym brak podstaw teoretycznych, wiedzy o problemie, nierzadko też umiejętności działań praktycznych. Często młodzież pozostawiona jest sama sobie, a jej zainteresowania jedynie muzyką młodzieżową wynikają z braku innych, równie ciekawych propozycji muzycznych. Nadal w szkole preferowane są tradycyjne metody nauczania, a zakres treści programowych — bardzo odległy od zainteresowań młodzieży.

Zaproponowany w niniejszej pracy nowatorski program zintegrowanego kształcenia muzycznego, realizowany dzięki twórczej metodzie poliestetycznej, pozwolił zbliżyć młodzież do muzyki i ukształtować pozytywne wobec niej postawy. Zbliżenie uczniów do szeroko rozumianej sztuki muzycznej i dziedzictwa kulturowego własnego regionu — w drodze integracji działań praktycznych oraz wiedzy — w znaczący sposób wpłynęło na przyrost zdolności muzycznych i wzrost aktywności wyrażonej w działaniu twórczym.

W trakcie badań wstępnych nasunęło się kilka uwag praktycznych, co wskazuje na konieczność ich uwzględnienia na dalszych etapach badań.

Zaproponowano, by w badaniach właściwych rozliczyć wytwory muzyczne młodzieży według przyjętych mierników i skal (patrz rozdział III). Okazało się jednak, że obecność osób hospitujących krępowała działania twórcze młodzieży i nie wyzwalała w niej pełnego przeżycia estetycznego. Założeniem badań wstępnych było poinformowanie uczestników zajęć, że nie liczy się wytwór artystyczny, lecz sam proces dochodzenia do rozwiązania zadania twórczego. Stwierdza się, że przyjęte metody badawcze, techniki i narzędzia dobrano trafnie, co pozwala na wszczęcie badań właściwych.



Analiza wyników badań sondażowo-diagnostycznych

Analiza ilościowa (główne zależności statystyczne)

Celem badań ankietowych uczniów A_U (patrz rozdział III) było zebranie informacji dotyczących znaczenia muzyki w działaniach młodzieży szkół ponadpodstawowych — średnich i zawodowych — w drodze poznania jej zainteresowań muzycznych, sposobów uprawiania muzyki, zakresu wpływów środowisk na ich kształtowanie, jak również wyłonienie zależności, które je warunkują. Zestawienie uzyskanych wielkości obrazują tabele 29—42.

H_0 . Zakłada się, że rodzaje działań artystycznych nie wpływają w sposób istotny na kształtowanie się emocjonalnego stosunku młodzieży do typu działania.

Tabela 29

Rodzaje działań artystycznych młodzieży a emocjonalny stosunek do typu działania
Korelacja nr 1, A_U

<div style="text-align: center;">Działania artystyczne</div> Emocjonalny stosunek młodzieży	Ruch i taniec	Muzyka	Gry dramatyczne	Plastyka	Σ
Bardzo lubię	118	36	23	19	196
Średnio lubię	43	11	16	3	73
Lubię to, co jest	19	6	12	8	45
Jest mi to obojętne	49	14	24	0	87
Nie lubię	3	0	4	3	10
Σ	232	67	79	33	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 45,88$ jest wyższa od $\chi_{\alpha f}^2 = 21,026$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,317$ oznacza, że korelacja między rodzajami działań artystycznych młodzieży i emocjonalnym stosunkiem do typu działania jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,32) jest niski, a zależność — wyraźna, lecz mała.

H_0 : Zakłada się, że sposób przekazywania treści poznawczo-kształcących na lekcji nie wpływa w sposób istotny na ocenę przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności w życiu.

Tabela 30

Sposób przekazywania treści poznawczo-kształcących na lekcji
a ocena przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności w życiu
Korelacja 2, A_U

Ocena przydatności \ Sposób przekazywania oraz rodzaj treści poznawczych	Oglądowo, wizualnie, wielowymiarowe ujęcie sztuk	Treści			Σ
		praktyczne	teoretyczno-praktyczne	teoretyczne	
Bardzo duża	37	33	21	10	101
Duża	40	17	19	29	105
Wystarczająca	16	18	17	21	72
Bardzo mała	17	29	39	6	91
Nie mam zdania	9	14	19	0	42
Σ	119	111	115	66	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 71,79$ jest wyższa od $\chi_{\alpha f}^2 = 19,675$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,386$, co oznacza, że korelacja między sposobem przekazywania treści poznawczo-kształcących na lekcji i oceną przydatności zdobytej wiedzy oraz wykształconych umiejętności młodzieży jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,39) jest niski, a zależność — wyraźna, lecz mała.

H_0 : Zakłada się, że częstotliwość realizacji działu *Tworzenie muzyki* nie wpływa istotnie na ocenę tych działań przez młodzież.

Tabela 31

**Częstotliwość realizacji działu *Tworzenie muzyki*
a ocena działań dydaktycznych przez młodzież**
Korelacja 3, A_U

Ocena działań dydaktycznych \ Częstotliwość realizacji	Systematycznie	Rzadko	Sporadycznie	Niektóre elementy i zagadnienia	Σ
Bardzo pozytywna	38	27	39	11	115
Dobra	21	33	27	15	96
Zadowolająca	17	41	41	16	115
Nie mam zdania	27	0	37	9	73
Negatywna	0	5	4	3	12
Σ	103	106	148	54	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 75,83$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 19,675$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,40$, co oznacza, że korelacja między realizacją działu *Tworzenie muzyki* i oceną tych działań przez młodzież jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,40) jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że sposób integracji treści muzycznych z innymi dziedzinami sztuki nie wpływa w sposób istotny na ocenę zainteresowania tą formą pracy.

Tabela 32

**Stopień integracji treści muzycznych z innymi dziedzinami sztuki
a ocena zainteresowań młodzieży tą formą pracy**
Korelacja 4, A_U

Ocena zainteresowań młodzieży \ Stopień integracji	Bardzo duży	Duży	Sporadyczny	Nikły	Σ
Bardzo pozytywna	31	25	19	0	75
Pozytywna	51	29	16	3	99
Umiarkowana	41	26	37	23	127
Obojętna	12	18	23	11	64
Negatywna	8	10	9	19	46
Σ	143	108	104	56	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 78,40$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 19,675$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,40$, co oznacza, że korelacja między stopniem integracji treści muzycznych z innymi dziedzinami sztuki i oceną zainteresowania młodzieży tą formą jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,40) jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że realizacja dydaktyczna treści poliestetycznych na lekcjach muzyki nie wpływa w sposób istotny na aktywność postaw młodzieży.

Tabela 33

Korelacja między realizacją dydaktyczną treści poliestetycznych na lekcji muzyki
a aktywnością postaw młodzieży
Korelacja 5, A_U

Środki realizacji dydaktycznych treści poliestetycznych Stopień aktywności postaw	Plastyka	Taniec	Teatr	Film	Telewizja	Radio	Środowiskowe ośrodki kulturowe	Σ
Bardzo aktywne	11	54	31	21	6	10	19	152
Aktywne	24	29	19	26	9	11	23	141
Obojętne	16	16	17	13	17	0	12	91
Negatywne	7	7	3	5	0	0	5	27
Σ	58	106	70	65	32	21	59	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 51,89$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 28,869$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,335$, co oznacza, że korelacja między realizacją dydaktyczną treści poliestetycznych na lekcji muzyki i aktywnością postaw młodzieży jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,34) jest niski, a zależność — wyraźna, lecz mała.

H_0 : Zakłada się, że realizacja treści nauczania nie wpływa w sposób istotny na stopień zamiłowania młodzieży do działania na rzecz muzyki.

Tabela 34

Realizacja treści nauczania
a stopień zamiłowania młodzieży do działania na rzecz muzyki
Korelacja 6, A_U

Realizacja działań nauczania Stopień zaangażowania w działanie	Odtwarzanie muzyki	Tworzenie muzyki	Percepcja muzyki	Wiadomości o muzyce, historia muzyki	Σ
Bardzo duże	23	59	37	3	122
Duże	25	51	25	10	111
Pozytywne	14	13	17	43	87
Obojętne	6	11	14	60	91
Σ	68	134	93	116	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 152,26$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 19,619$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,52$, co oznacza, że korelacja między realizacją treści nauczania i stopniem zamiłowania młodzieży do działania na rzecz muzyki jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,52) jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że skala wpływu rodziny na kształtowanie się promuzycznych zachowań młodzieży nie wpływa w sposób istotny na rodzaje działań artystycznych w rodzinie.

Tabela 35

**Korelacja między skalą wpływu rodziny
na kształtowanie się promuzycznych zachowań młodzieży
a rodzajami działań artystycznych w rodzinie**
Korelacja 7, A_U

Skala wpływu rodziny Rodzaje działań artystycznych w rodzinie	Bardzo duży	Duży	Sporadyczny	Niedostrzegalny	Wpływ ujemny	Σ
Muzyka	13	16	14	111	5	159
Plastyka	7	3	7	19	0	36
Taniec	8	7	6	9	0	30
Teatr	9	16	9	12	0	46
Mass media	12	9	16	39	9	85
Koncerty	11	9	15	0	0	35
Inne (uroczystości rodzinne, dyskusje)	5	9	0	4	2	20
Σ	65	69	67	194	16	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 434,99$ jest wyższa od $\chi^2_{xf} = 36,415$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,717$, co oznacza, że korelacja między skalą wpływu rodziny na kształtowanie się promuzycznych zachowań młodzieży i rodzajem działań artystycznych w rodzinie jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,72) jest wysoki, a zależność — znacząca.

H_0 : Zakłada się, że formy pracy ośrodków kulturotwórczych w środowisku nie wpływają w sposób istotny na stopień uczestnictwa młodzieży w zajęciach.

Tabela 36

**Korelacja między formami pracy ośrodków kulturotwórczych w środowisku
i stopniem uczestnictwa młodzieży**
Korelacja 8, A_U

Rodzaje instytucji kulturotwórczych Stopień uczestnictwa	Instytucje kulturalne	Ośrodki pozaszkolne (OPP, kluby, świetlice)	Organizacje kościelne, zrzeszenia religijne	Organizacje świeckie	Σ
Bardzo duży	17	21	35	21	94
Duży	13	15	20	19	67
Mało znaczący	16	13	18	11	58
Nikły	63	89	17	6	175
Ujemny	17	0	0	0	17
Σ	126	138	90	57	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 156,22$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 19,675$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,53$, co oznacza, że korelacja między formami pracy ośrodków kulturowych w środowisku i stopniem uczestnictwa młodzieży w zajęciach jest istotna statystycznie. Stopień korelacji, którego wartość wynosi 0,53, jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że motywy działań muzycznych nie wpływają w sposób istotny na stosunek emocjonalny do muzyki.

Tabela 37

**Korelacje między motywami działań muzycznych młodzieży
i stosunkiem emocjonalnym do muzyki**
Korelacja 9, A_U

Motywy działań muzycznych Stosunek emocjonalny do muzyki	Aktywna i twórcza postawa	Znaczenie relaksacyjne	Potrzeba emocjonalna	Chęć samorealizacji	Σ
Bardzo lubię	31	57	106	19	213
Lubię	23	32	82	14	151
Jest mi obojętna	14	21	0	0	35
Nie znoszę	10	0	2	0	12
Σ	78	110	190	33	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 82,49$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 16,919$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,41$, co oznacza, że korelacja między motywami działań muzycznych młodzieży i stosunkiem emocjonalnym do muzyki jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,41) jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że ocena własnej postawy nie wpływa w sposób istotny na społeczne uwarunkowania zachowań.

Tabela 38

**Korelacja między oceną własnej postawy
i społecznymi uwarunkowaniami zachowań**

Korelacja 10, A_U

Podstawy determinowane cechami charakteru Spoleczne uwarunkowania zachowań	Samotnik, indywidualista	Potrzeba obcowania z grupą	Potrzeba działań społeczno- kulturalnych	Σ
Ośrodki kultury, świetlice	6	69	87	162
Grupy podwórkowe, „piwnice młodzieżowe”	0	46	43	89
Szkoła	21	24	57	102
Dom rodzinny	31	11	16	58
Σ	58	150	203	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 115,57$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 12,592$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,47$, co oznacza, że korelacja między oceną własnej postawy i społecznym uwarunkowaniem zachowań jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,47) jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że muzyka nie wpływa w sposób istotny na postawy wartościujące i rodzaje działań muzycznych uczniów.

Tabela 39

**Korelacja między wpływem muzyki na postawy wartościujące ucznia
a rodzaje działań muzycznych**

Korelacja 11, A_U

Wpływ muzyki na kształtowanie postaw Rodzaje działań muzycznych	Kształtuje aktywną i twórczą postawę	Wzbogaca duchowo	Kształci postawy moralne	Poszerza wiedzę o sobie i świecie	Σ
Śpiew	30	27	29	13	99
Gra na instrumentach	36	26	27	16	105
Ruch i taniec	37	29	36	12	114
Wiadomości muzyczne	16	19	21	37	93
Σ	119	101	113	78	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 36,80$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 16,919$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,29$, co oznacza, że korelacja między wpływem muzyki na postawę wartościującą ucznia a rodzaje działań muzycznych jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,29) jest niski, natomiast zależność wyraźna, lecz mała.

H_0 : Zakłada się, że na percepcję cech dzieła muzycznego nie wpływa w sposób istotny miejsce koncertu.

Tabela 40

Korelacje między percypowanymi cechami dzieła muzycznego i miejscem koncertu

Korelacja 12, A_U

Miejsce percepcji muzyki i środki jej przekazu \ Składowe dzieła muzycznego	Wartości muzyczne	Wartości słowne	Aranżacja	Wykonawstwo	Techniczna jakość przekazu	Σ
Sala koncertowa, teatr	19	15	14	23	21	92
Ośrodek kultury, dom kultury	17	21	12	9	12	71
Telewizja	22	18	11	19	15	85
Radio	17	11	10	5	9	52
Szkoła, klasa szkolna	12	10	13	6	17	58
Imprezy rodzinne	17	14	7	9	6	53
Σ	104	104	67	71	80	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 26,69$ jest niższa od $\chi^2_{\alpha f} = 31,410$, hipotezę zerową należy przyjąć. Wartość $C = 0,24$, co oznacza, że korelacja między percepcją dzieła muzycznego i miejscem koncertu jest nieistotna statystycznie.

H_0 : Zakłada się, że częstotliwość obcowania z muzyką nie wpływa w sposób istotny na rodzaj inspiracji do zachowań promuzycznych.

Tabela 41

Korelacje między częstotliwością obcowania z muzyką i rodzajem inspiracji do zachowań promuzycznych

Korelacja 13, A_U

Rodzaj inspiracji do działań \ Kontakt młodzieży z muzyką	Codzienny	Częsty	Przypadkowy	Bardzo rzadki	Σ
Inspiracja własna	73	56	17	0	146
Inspiracja kolegów	56	33	15	7	111
Inspiracja nauczyciela	16	10	9	31	66
Inspiracja rodziny	18	19	10	17	64
Inspiracja kogoś innego	0	11	13	0	24
Σ	163	129	64	55	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 138,42$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 21,026$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,50$, co oznacza, że korelacja między częstotliwością obcowania z muzyką (w zakresie słuchania, tworzenia i odtwarzania)

i rodzajem inspiracji do zachowań promuzycznych jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,50) jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że rodzaj pasji promuzycznych nie wpływa w sposób istotny na czynniki inspirujące młodzież do określonych zachowań.

Tabela 42

**Korelacja między rodzajem pasji promuzycznych
i czynnikami inspirującymi do określonych zachowań**
Korelacja 14, A_U

<div style="text-align: center;">Rodzaje pasji promuzycznych</div> Czynniki inspirujące do określonych zachowań	Działalność artystyczna (twórcza i odtwórca)	Kolekcjonowanie nagrań, plakatów, fotografii itp.	Percepcja muzyki, jej recepcja	Pogłębienie wiedzy muzycznej, czytelnictwo	Inne (filmy i programy muzyczne radiowe i telewizyjne, teatr muzyczny)	Σ
Bodźce pochodzące z otoczenia	48	29	17	7	20	121
Wewnętrzne odczucia i potrzeby organizmu	84	24	21	18	12	159
Aktywność własna — potrzeba działań kreatywnych, sprawno- ści manualne, potrzeba działań twórczych i odtwórczych	71	25	32	3	0	131
Σ	203	78	70	28	32	411

Ponieważ wartość $\chi^2 = 85,09$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 12,592$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,41$, co oznacza, że korelacja między rodzajem pasji promuzycznych i czynnikami inspirującymi do określonych zachowań jest istotna statystycznie. Stopień korelacji (0,41) jest umiarkowany, a zależność — istotna.

Z badań wynika, że potrzeby wewnętrzne młodzieży względem muzyki są duże. Jest jej przychylna i chce z nią obcować. Wielkość ta zyskała I rangę. Często młodzież nie potrzebuje bliżej określić swoich pragnień, sprecyzować swoich celów. Młodzi preferują działalność odtwórczą-twórczą. Badana populacja cechowała się pozytywną aktywnością muzyczną, potrzebą działań kreatywnych o tematyce muzycznej.

Na podstawie obliczeń związków korelacyjnych ustalono stopień istotności czynników promuzycznych zachowań młodzieży. Otrzymane wyniki badań uporządkowane według stopnia korelacji — przedstawia tabela 43.

Tabela 43

Szczegółowa analiza wyników badań — ankieta ucznia A_U

Nr tabeli	Nr korelacji	Czynnik	Stopień korelacji	Ranga
35	7	Wpływ rodziny oraz działania artystyczne ucznia w rodzinie	0,72	I
36	8	Wpływ ośrodków kulturotwórczych	0,53	II
34	6	Aktywna postawa zainspirowana przez szkołę i nauczyciela	0,52	III
41	13	Częstotliwość zachowań promuzycznych	0,50	IV
38	10	Samooceń w działaniach artystycznych	0,47	V
37	9	Motywy działań oraz stosunek emocjonalny do muzyki	0,41	VI
42	14	Wpływ pasji i zainteresowań	0,41	VI
31, 32	3, 4	Twórczy charakter działań na lekcji. Działania integrujące treści muzyczne	0,40	VII
30	2	Kryterium przydatności wiedzy muzycznej i umiejętności muzycznych w życiu	0,39	VIII
33	5	Zainteresowanie muzyką jako jedną z dziedzin sztuki	0,34	IX
29	1	Emocje wyrażone aktywnością działań muzycznych	0,32	X
39	11	Wartości płynące z działań promuzycznych	0,29	XI
40	12	Miejsce kontaktu z muzyką	0,24	Zależność nieistotna

Wielkości wskazują, że młodzież wysoko postrzega wpływ rodziny oraz ośrodków kultury na rozwijanie aktywności muzycznej. Przychylny klimat domu rodzinnego względem działań muzycznych młodzieży sprzyja rozwojowi zainteresowań promuzycznych.

Zamieszczone w tabeli 43 wyniki badań poddano dalszym obliczeniom statystycznym, co ukazuje tabela 44.

Tabela 44

Związki korelacyjne działań uczniów warunkujące promuzyczne zachowania

Nr tabeli	Nr korelacji	Czynnik	χ^2	χ^2_{af}	C	Korelacja	Zależność
29	1	Emocjonalny stosunek do muzyki wyrażony aktywnością	45,88	21,026	0,317	niska	wyraźna, lecz mała
30	2	Kryterium przydatności w życiu wiedzy muzycznej i umiejętności muzycznych	71,79	19,675	0,386	niska	wyraźna, lecz mała
31	3	Twórczy charakter działań artystycznych na lekcji	75,83	19,675	0,40	umiarkowana	istotna
32	4	Rozbudzanie zainteresowań muzyką przez działania poliestetyczne	78,40	19,675	0,40	umiarkowana	istotna
33	5	Aktywna postawa młodzieży wobec muzyki z inspiracji szkoły	51,89	28,869	0,34	niska	wyraźna, lecz mała
34	6	Aktywna postawa młodzieży inspirowana nauczaniem muzyki	152,26	16,919	0,52	umiarkowana	istotna
35	7	Wpływ rodziny na działania młodzieży	434,99	36,415	0,72	wysoka	znacząca
36	8	Wpływ ośrodków kulturotwórczych	156,22	19,675	0,53	umiarkowana	istotna
37	9	Motywy działań promuzycznych	82,49	16,919	0,41	umiarkowana	istotna
38	10	Samoocena młodzieży wyrażona postawą	115,57	12,592	0,47	umiarkowana	istotna
39	11	Wartości płynące z działań promuzycznych	36,80	16,919	0,29	niska	wyraźna, lecz mała
40	12	Miejsce percepcji muzyki	26,69	31,410	0,25	—	korelacja nieistotna statystycznie
41	13	Częstotliwość zachowań promuzycznych	138,42	21,026	0,502	umiarkowana	istotna
42	14	Promuzyczne zachowanie wsparte zainteresowaniem i pasją	85,09	12,592	0,414	umiarkowana	istotna

Spośród wyodrębnionych czynników w zgromadzonym materiale badawczym wyłaniają się wielkości statystyczne w trzech węzłowych problemach. Problemy te nazwano czynnikami głównymi. Są nimi:

- I. Aktywacja jednostki — rozumiana jako zespół cech osobowościowych mobilizujących do działania na rzecz muzyki.
- II. Środowisko — miejsce lub instytucja, w których jednostka realizuje własne potrzeby muzyczne i wyznaczone cele.
- III. Preferencje muzyczne — cechy uzdolnienia muzycznego, wiedza i umiejętności muzyczne.

Na każdy z czynników głównych składają się czynniki pośrednie.

Wymienione czynniki wpływają na prezentowany typ zachowań.

I. Czynnik główny — aktywacja jednostki.

Czynniki pośrednie:

1. Częstotliwość zachowań promuzycznych (korelacja 13, A_U).
2. Samoocena wyrażona postawą (korelacja 10, A_U).
3. Promuzyczne zachowania wsparte zainteresowaniem i pasją (korelacja 14, A_U).
4. Motywy działań zaspokajających potrzeby (korelacja 9, A_U).
5. Zainteresowanie muzyką dzięki szerokiemu rozumieniu sztuki (korelacja 4, A_U).
6. Twórczy charakter działań (korelacja 6, A_U).
7. Emocje wyrażone aktywnością (korelacja 1, A_U).
8. Wartości płynące z działań (korelacja 11, A_U).
9. Miejsce kontaktu z muzyką (korelacja 12, A_U).

II. Czynnik główny — środowisko.

Czynniki pośrednie:

1. Rodzina (korelacja 7, A_U).
2. Ośrodki kultury (korelacja 8, A_U).
3. Nauczyciel muzyki (korelacja 6, A_U).
4. Szkoła jako instytucja (korelacja 5, A_U).

III. Czynnik główny — preferencje muzyczne.

1. Poziom uzdolnienia muzycznego mierzony testem E. Gordona (*Profil zdolności muzycznych*) i H. Winga (wiek muzyczny) — szczegółowe obliczenia znajdują się w rozdziale VI.

2. Wiedza muzyczna i umiejętności muzyczne (korelacja 2, A_U , kwestionariusz aktywności dydaktycznej, skala postaw promuzycznych — patrz rozdział VI).

Badania ankietowe nauczycieli (A_N) dostarczyły informacji dotyczących form, metod i warunków pracy z młodzieżą szkolną w zakresie wychowania muzycznego na lekcjach muzyki, zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Pozwoliły również uzyskać odpowiedź od respondentów na pytanie: Co wiedzą

nauczyciele o kształtowaniu promuzycznych zachowań młodzieży w okresie adolescencji? Otrzymane zależności statystyczne obrazują tabele 45–52.

H_0 : Zakłada się, że zainteresowania uczniów przedmiotem muzyka nie zależą od preferowanej przez nich formy aktywności muzycznej

Tabela 45

**Korelacja między zainteresowaniem uczniów przedmiotem muzyka
i ulubionymi przez nich formami muzycznej aktywności**
Korelacja 1, A_N

Zainteresowanie uczniów przedmiotem muzyka Ulubione formy muzycznej aktywności	Bardzo dobre	Dobre	Słabe	Inne	Σ
Odtwarzanie muzyki	6	10	8	2	26
Tworzenie muzyki	5	9	3	1	18
Percepcja muzyki	5	11	1	0	17
Inne działania na rzecz kultury i muzyki	0	6	3	3	12
Wiadomości o muzyce i kulturze	0	1	2	0	3
Σ	16	37	17	6	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 17,74$ jest niższa od $\chi^2_{\alpha} = 22,362$, hipotezę zerową należy przyjąć. Wartość $C = 0,44$, co oznacza, że korelacja między zainteresowaniem uczniów przedmiotem muzyka i ulubionymi przez nich formami muzycznej aktywności jest nieistotna statystycznie.

H_0 : Zakłada się, że skala zainteresowań uczniów zajęciami pozalekcyjnymi nie jest uzależniona od sposobu rekrutacji do kół.

Tabela 46

**Korelacja między skalą zainteresowań uczniów zajęciami pozalekcyjnymi
i sposobem rekrutacji do kół zainteresowań**
Korelacja 2, A_N

Skala zainteresowań uczniów zajęciami pozaszkolnymi Sposób rekrutacji do kół zainteresowań	Częściowo	W pełni	Brak	Inne	Σ
Dobrowolny	6	5	12	0	23
Z przymusu	3	2	7	4	16
Według zdolności	15	3	1	8	27
Inne	4	0	1	5	10
Σ	28	10	21	17	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 29,91$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 16,919$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,53$, co oznacza, że korelacja między skalą zainteresowań uczniów zajęciami pozalekcyjnymi i sposobem rekrutacji do kół zainteresowań jest istotna statystycznie. Stopień korelacji jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że jakość działań dydaktycznych na lekcji nie ma wpływu na promuzyczne zachowania młodzieży.

Tabela 47

Korelacja między jakością działań dydaktycznych na lekcji i oceną wpływu lekcji na promuzyczne zachowania uczniów
Korelacja 3, A_N

Ocena wpływu lekcji na promuzyczne zachowania \ Jakość działań dydaktycznych na lekcji	Treści nauczania	Formy aktywności	Struktura zajęć	Inne	Σ
Bardzo duży	3	2	2	0	7
Duży	11	10	1	4	26
Częściowy	17	13	0	1	31
Nie mam zdania	6	3	2	1	12
Σ	37	28	5	6	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 13,93$ jest niższa od $\chi^2_{\alpha f} = 16,919$, hipotezę zerową należy przyjąć. Wartość $C = 0,39$, co oznacza, że korelacja między jakością działań dydaktycznych na lekcji i oceną wpływu lekcji na promuzyczne zachowania uczniów jest nieistotna statystycznie.

H_0 : Zakłada się, że wpływ lekcji muzyki na aktywność promuzyczną młodzieży w środowisku nie jest uzależniony od środowiska.

Tabela 48

Korelacja między środowiskami promuzycznych zachowań młodzieży i oceną wpływu lekcji muzyki na stopień aktywizacji w środowisku
Korelacja 4, A_N

Wpływ lekcji na aktywność młodzieży w środowisku \ Środowiska promuzycznych zachowań młodzieży	Szkoła	Rodzina	Środowisko	Grupa rówieśników	Σ
Bardzo duży	3	1	1	0	5
Duży	6	4	11	9	30
Częściowy	6	4	9	7	26
Sporadyczny	6	4	1	2	13
Niedostrzegalny	0	1	1	0	2
Σ	21	14	23	18	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 13,45$ jest niższa od $\chi^2_{\alpha f} = 22,362$, hipotezę zerową należy przyjąć. Wartość $C = 0,39$, co oznacza, że korelacja między środowiskami promuzycznych zachowań młodzieży i oceną wpływu lekcji muzyki na stopień aktywizacji w środowisku jest nieistotna statystycznie.

H_0 : Zakłada się, że aktywna praca rodziców w szkole nie wpływa na aktywność młodzieży w środowisku.

Tabela 49

Korelacja między oceną współpracy rodziców ze szkołą
i aktywizacją młodzieży w środowisku na rzecz kultury
Korelacja 5, A_N

Współpraca rodziców ze szkołą Aktywność młodzieży w środowisku	Bardzo dobra	Dobra	Sporadyczna	Niedostrzegalna	Negatywna	Σ
Bardzo duży	4	2	2	2	1	11
Duży	8	7	3	1	1	20
Sporadyczny	10	3	2	7	2	24
Nie istnieje	0	1	4	0	0	5
Nie mam zdania	10	2	3	0	1	16
Σ	32	15	14	10	5	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 27,04$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 26,296$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,51$, co oznacza, że korelacja między oceną współpracy rodziców ze szkołą i aktywnością młodzieży w środowisku jest istotna statystycznie. Wielkość współczynnika korelacji wynosi 0,51. Stopień korelacji jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że zainteresowania uczniów przedmiotem muzyka nie są uzależnione od wyposażenia pracowni.

Tabela 50

Korelacje między zainteresowaniami uczniów przedmiotem muzyka
i stopniem wyposażenia pracowni
Korelacja 6, A_N

Zainteresowanie uczniów przedmiotem muzyka Pracownia i jej wyposażenie	Bardzo dobre	Dobre	Słabe	Inne	Σ
Bardzo dobre	1	3	1	0	5
Dobre	6	9	1	2	18
Słabe	1	15	7	1	24
Niezadowolające	5	10	0	1	16
Brak pracowni	4	0	7	2	13
Σ	17	37	16	6	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 32,66$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 21,026$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,64$, co oznacza, że korelacja między zainteresowaniami uczniów przedmiotem muzyka i stopniem wyposażenia pracowni jest istotna statystycznie. Wielkość współczynnika korelacji wynosi 0,64. Stopień korelacji jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że stopień udziału młodzieży w realizacji programu nauczania nie zależy od typu programu.

Tabela 51

**Korelacja między typami programu nauczania
i udziałem młodzieży w jego realizacji**
Korelacja 7, A_N

Typ realizacji programu muzyki Stopień udziału młodzieży w realizacji programu	Program ministerialny	Program autorski	Program innowacyjny	Σ
Bardzo duży	8	15	10	33
Duży	3	10	2	15
Niewielki	19	0	0	19
Brak	9	0	0	9
Σ	39	25	12	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 43,39$ jest wyższa od $\chi^2_{\alpha f} = 12,592$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,61$, co oznacza, że korelacja między typami programów nauczania i udziałem młodzieży w jego realizacji jest istotna statystycznie. Wielkość współczynnika korelacji wynosi 0,61. Stopień korelacji jest umiarkowany, a zależność — istotna.

H_0 : Zakłada się, że nie ma korelacji między sposobami pracy nauczyciela nad kształtowaniem promuzycznych zachowań młodzieży a wiedzą wyniesioną z uczelni.

Tabela 52

**Stosowane sposoby pracy nauczyciela nad kształtowaniem promuzycznych zachowań
młodzieży a wiedza wyniesiona z uczelni**
Korelacja 8, A_N

Sposoby pracy nauczyciela Wiedza wyniesiona z uczelni (wyrażona oceną)	Stosowanie wiedzy o problemie w działaniu	Wycucie pedagogiczne	Zasada prób i błędów	Pomijanie problematyki promuzycznych zachowań (realizacja tylko programu)	Σ
Bardzo dobra	5	0	1	1	7
Dobra	3	9	4	2	18
Wystarczająca	2	13	7	0	22
Zdawkowa	1	7	3	18	29
Σ	11	29	15	21	76

Ponieważ wartość $\chi^2 = 49,82$ jest wyższa niż $\chi^2_{\alpha f} = 16,919$, hipotezę zerową należy odrzucić. Wartość $C = 0,629 \approx 0,63$, co oznacza, że korelacja między stosowanymi sposobami pracy nauczyciela nad kształtowaniem promuzycznych zachowań młodzieży i wiedzą o problemie wyniesioną z uczelni jest istotna statystycznie. Stopień korelacji wynosi 0,63, tzn. jest umiarkowany, a zależność — istotna.

Na podstawie obliczeń związków korelacyjnych ustalono stopień istotności zależności kształtujących promuzyczne zachowania młodzieży w świetle działań nauczyciela muzyki. Wyniki szczegółowej analizy badanych zależności prezentuje tabela 53.

Tabela 53

Związki korelacyjne działań nauczyciela muzyki warunkujące promuzyczne zachowania młodzieży — ankieta nauczyciela (A_N)

Nr tabeli	Nr korelacji	Czynnik	χ^2	$\chi^2_{\alpha f}$	C	Korelacja	Zależność
45	1	zainteresowania uczniów przedmiotem muzyka i preferowane formy aktywności muzycznej	17,74	22,362	0,44	umiarkowana	nieistotna statystycznie
46	2	zainteresowania młodzieży zajęciami pozalekcyjnymi	29,91	16,919	0,53	umiarkowana	istotna
47	3	działania dydaktyczne nauczyciela, warunkujące rozwijanie promuzycznych zachowań młodzieży	13,93	19,919	0,39	niska	nieistotna statystycznie
48	4	wpływ lekcji muzyki na aktywizację młodzieży w środowisku	13,45	22,362	0,39	niska	nieistotna statystycznie
49	5	wpływ rodziny na aktywizację młodzieży w środowisku	27,04	26,296	0,51	umiarkowana	istotna
50	6	baza materialna pracowni muzycznej, warunkująca zainteresowanie przedmiotem	32,66	21,026	0,64	umiarkowana	istotna
51	7	typ programu nauczania, realizowany przy pełnej aktywizacji młodzieży	43,39	12,592	0,61	umiarkowana	istotna
52	8	sposoby pracy nauczyciela nad rozwijaniem promuzycznych zachowań młodzieży w świetle wiedzy zdobytej w uczelni	49,82	16,919	0,63	umiarkowana	istotna

Analiza jakościowa czynników warunkujących kształtowanie się promuzycznych zachowań

Na podstawie analizy związków korelacyjnych ankiety ucznia (A_U) czynniki kształtujące promuzyczne zachowania młodzieży można zinterpretować następująco.

Zachowania postdydaktyczne uwzględniają: wrodzony potencjał zdolności muzycznych oraz zasób zdobytej ogólnej wiedzy muzycznej i nabytych umiejętności muzycznych, wyniesionych z przedmiotu muzyka podczas nauki szkolnej na różnych szczeblach. Istotność statystyczną wykazały zależności zawarte w korelacjach 1—6. Szkoła, w odczuciu młodzieży, pełni jednak funkcję mało znaczącą, o czym świadczy niski stopień korelacji — 0,34 (zależność wyraźna, lecz mała). W wielu placówkach szkolnych nie działają koła zainteresowań muzycznych. Do muzyki może rozmiłować nauczyciel, wprowadzając ciekawe formy pracy, aktywizujące metody i pozytywnie nastawiając do muzyki. Młodzież na ogół pozytywnie ocenia treści kształcenia integrujące wiedzę muzyczną z innymi dziedzinami sztuk (stopień korelacji 0,40 — umiarkowany, a zależność istotna), wyraża pozytywny stosunek do muzyki jako przedmiotu nauczania; wskazuje też na wartości inspirujące do samokształcenia i pogłębiania sprawności muzycznych. Działania artystyczne dają jej wiele radości i satysfakcji (stopień korelacji umiarkowany — 0,40, zależność istotna). Oceniając przydatność wiedzy i umiejętności muzycznych w życiu, młodzież uzyskuje stopień korelacji niski, zależność wyraźną, lecz małą. Nie doszukuje się w muzyce głębszych wartości estetyczno-artystycznych i wychowawczych, jakie może wynieść, obcując z „dobrą” muzyką. Jest raczej usatysfakcjonowana krótkotrwałą przyjemnością. Dominują też wśród młodzieży postawy nastawione głównie na percepcję i recepcję muzyki. Twórczo chce działać wyłącznie mała grupa młodzieży, a typ działań na rzecz zachowań promuzycznych jest sprawą indywidualnego do niej stosunku. Preferowanie tworzenia muzyki wśród młodzieży uzyskało zaledwie stopień korelacji niski — 0,32, tj. zależność wyraźną, lecz małą.

Drugi typ zachowań promuzycznych młodzieży stanowią zachowania wolicjonalno-autokratyczne. Do tej grupy zachowań należy zaliczyć indywidualne zachowania promuzyczne, wynikłe z inicjatywy jednostki, z wyzwolenia ekspresji twórczej i chęci działania na rzecz muzyki, co — przy współudziale zainteresowań — prowadzi do całkowitego lub częściowego zaspokojenia emocjonalnych potrzeb, aż do osiągnięcia wyznaczonego celu wyłącznie. Zachowania wolicjonalno-autokratyczne wpływają z emocjonalnego stosunku do muzyki, np. z uprawiania domowego muzykowania, gromadzenia wiedzy

i umiejętności muzycznych wyłącznie na użytek osobisty. Młodzież podkreśla ważność domowej atmosfery, jaka panuje wokół muzyki (0,72 — stopień korelacji wysoki, zależność znacząca). Do najczęściej wybieranych form muzycznych młodzież zalicza: wspólny śpiew, słuchanie muzyki, uczestnictwo w koncertach, propagowanie czynnego udziału w ruchu amatorskim oraz udział rodziców w imprezach środowiskowych i w życiu artystycznym szkoły, do której uczęszcza.

Trzecim typem zachowań są zachowania demokratyczno-prospołeczne. Do tej grupy zachowań zaliczyć można działania młodzieży na rzecz muzyki „w zbiorowości i dla zbiorowości”. Znaczący wpływ przypisuje się grupie rówieśniczej, środowisku pozaszkolnemu i ośrodkom oświatowo-kulturalnym. Miejsca, w których młodzież lubi przebywać celem realizacji własnych potrzeb emocjonalnych i duchowych, są najczęściej stałe. Ideą przewodnią młodzieży prezentującej ten typ zachowań kieruje obrany „ideał muzyczny”, ulubiony wykonawca, zespół muzyczny, styl muzyki i gatunek muzyczny. Młodzież swoim zachowaniem utożsamia się z wybranym przez nią „ideałem”, przejmując styl jego ubioru, gesty, a nawet sposób wyśławiania się. Zachowania demokratyczno-prospołeczne dostarczają młodzieży wrażeń emocjonalnych; są przyjemnością i relaksem, nie cechuje ich jednak jasno wyznaczony cel działania; stanowią potrzebę chwili i wyraz uległości wobec trendów mody muzycznej oraz wpływu środowiska. Do tej grupy zachowań zaliczamy czynny udział młodzieży w ruchu amatorskim o profilu muzyczno-artystycznym. Istotny wpływ na kształtowanie promuzycznych zachowań wywierają środowiskowe ośrodki kultury (stopień korelacji — 0,53, tzn. umiarkowany, zależność istotna). Młodzież podkreśla ważne znaczenie preferowanych form pracy, warunków do rozwijania zainteresowań muzyczno-artystycznych oraz możliwości kontaktu z najnowocześniejszymi utworami i tzw. modą muzyczną.

Czwarty typ zachowań stanowią zachowania permanentnego kształcenia muzycznego. Zachowania promuzyczne są etapami podnoszenia wiedzy muzycznej oraz doskonalenia umiejętności muzycznych przyszłego profesjonalisty i zawodowego muzyka. Celem zachowań jednostki jest wówczas wypracowanie aktywnej zawodowo postawy wobec muzyki. W początkowym okresie życia i działalności promuzycznej ucznia jest to „postawa małego profesjonalisty — pasjonata”, która poparta celowymi działaniami ukierunkowanymi i pracą samokształceniową, pozwala na zdobywanie kwalifikacji zawodowego muzyka bądź animatora ruchu amatorskiego. Nieliczna grupa badanej populacji młodzieży prezentuje ten typ zachowań. Podstawowym kryterium działalności są uzdolnienia muzyczne, warunki materialne rodziców, miejsce zamieszkania, cechy charakteru i osobowości dzieci i młodzieży. Spośród wymienionych typów zachowań permanentne kształcenie muzyczne cechuje jasno określona siła, kierunek i trwałość.

Piątą grupę zachowań promuzycznych stanowią zachowania bierne, obojętne wobec muzyki. Cechują one najmniej liczną grupę młodzieży: 0,3% badanej

populacji. Niejednokrotnie obojętny stosunek do muzyki został przekształcony w inny rodzaj zainteresowań i działań. Ta grupa młodzieży nie uczestniczy czynnie w działaniach promuzycznych, aczkolwiek nie lekceważy ich istnienia.

Zależność między czynnikami głównymi i typami promuzycznych zachowań młodzieży przedstawia tabela 54.

Tabela 54

**Związki między czynnikami głównymi
a typami promuzycznych zachowań młodzieży***

Lp.	Czynnik zachowania	Aktywacja jednostki	Środowisko	Preferencje muzyczne
1	Zachowania postdydaktyczne	—	+	—
2	Wolicjonalno-autokratyczne	+	—	—
3	Demokratyczno-prospołeczne	+	—	—
4	Permanენტnego kształcenia muzycznego	—	—	+
5	Obojętne	—	+	—

* Legenda:

+ — związek ścisły,

— — brak związku.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że przedmiot muzyka nauczyciele uważają za interesujący w stopniu dobrym (I ranga). Natomiast słabe zainteresowanie uczniów przedmiotem wyraziło 40 ankietowanych (II ranga), a 3 respondentów uważa, iż młodzież interesuje się muzyką w stopniu bardzo wysokim (III ranga). 65 nauczycieli (I ranga) uznało, że treści nauczania odpowiadają zainteresowaniom młodzieży, natomiast 31 respondentów uważa, że tylko częściowo (II ranga), a jako odpowiadające w pełni określiło je 3 ankietowanych (III ranga). W ramach propozycji zmian respondenci sugerują: zawężenie treści teoretycznych, wzbogacenie repertuaru wokalnego, wprowadzenie działań praktycznych (tańca, gry scenicznej, zajęć indywidualizujących umiejętności). Spośród preferowanych form aktywności muzycznej nauczyciele proponują: śpiew (I ranga), grę na instrumentach (II ranga), słuchanie muzyki (II ranga), dyskusje i ruch z muzyką (III ranga), kolekcjonowanie materiałów muzycznych (III ranga). Istotne znaczenie nauczyciele przypisują zajęciom pozalekcyjnym, jednakże procent rekrutacji jest różny: 40% badanych uznaje nabór młodzieży za dobrowolny, 46% — według zdolności, 14% — z przymusu. Ważne też jest, iż zdaniem ankietowanych nauczycieli tylko 6,9% uczniów placówek szkolnych realizuje zajęcia pozalekcyjne. Ten znaczący fakt potwierdza opinie uczniów, że szkoła nie zaspokaja potrzeb muzycznych i w małym stopniu inspiruje do działań promuzycznych. Na 99 placówek szkolnych w 28 działa następująca liczba kół o profilu muzycznym: 16 chórów, 19 zespołów

muzycznych, 15 zespołów wokalnych i 6 zespołów tanecznych. W 71 szkołach nie prowadzi się żadnych zajęć pozalekcyjnych. Okazało się też w toku badań, że ważne jest wyposażenie pracowni do zajęć muzycznych. W dużym stopniu wpływa to na efektywność nauczania i pozytywny stosunek uczniów do przedmiotu. Również systematyczne organizowanie kontaktów muzycznych z filharmoniami i teatrami muzycznymi należy do rzadkości (4% badanej populacji). Młodzież najczęściej pozostawiana bywa sama sobie, a najtańszą dla niej rozrywką okazuje się sala dyskoteki i mało wartościowa muzyka, lansowana w środkach masowego przekazu.

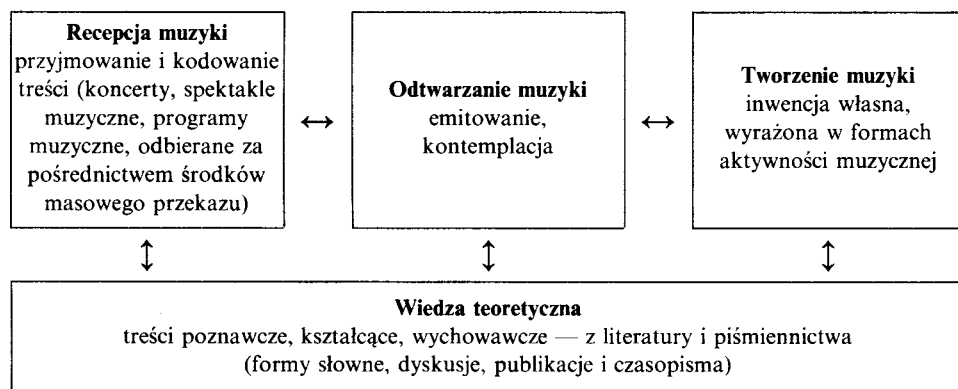
Prócz szkoły ważną funkcję pełni rodzina, która może wpływać na kształtowanie pozytywnego stosunku młodzieży do muzyki, między innymi przez ukazywanie jej znaczenia w życiu człowieka oraz korzyści płynących z postrzegania jej wartości. Nauczyciele potwierdzili wpływ rodziny na kształtowanie się promuzycznych zachowań młodzieży w sposób następujący: sporadyczny — 51 respondentów (I ranga), niedostrzegalny — 24 respondentów (II ranga), duży — 16 respondentów (III ranga), bardzo duży — 4 respondentów (IV ranga), negatywny — 4 respondentów (V ranga). Ważny okazał się, w opinii nauczycieli, wpływ środowiska kulturalnego i lokalnego młodzieży. Właściwie zorganizowane życie muzyczne środowiska lokalnego, szczególnie zaś propagowanie wartościowej muzyki i kulturalnego spędzania wolnego czasu stwarza okazje do kształtowania gustów muzycznych młodzieży i wyrabia umiejętność dokonywania przemyślanego wyboru.

Respondenci w następujący sposób ocenili wpływ środowiska na kształtowanie promuzycznych zachowań młodzieży: wpływ częściowy dostrzegło 38 respondentów (I ranga), wpływ negatywny — 24 (II ranga), a wpływ bardzo pozytywny — 23 (III ranga). O tym, że w środowisku brakuje ośrodków kultury i środowiskowych inicjatyw kulturalnych, wspomniało 4 respondentów (IV ranga).

Pedagogiczne konsekwencje stwierdzonych zależności

Uzyskane wyniki badań pozwalają określić płaszczyzny działań promuzycznych młodzieży. Wykazują wiele zależności, wyznaczających trendy działań nauczycieli muzyki. Siłą napędową działalności promuzycznej młodzieży są motywy działania i potrzeby młodzieży wobec muzyki oraz wartości, jakie

przypisuje wybranej działalności muzycznej. Działania te, wsparte zainteresowaniem i własną pasją, wywołają wzmoczoną potrzebę kontaktów młodzieży ze sztuką. Do podstawowych rodzajów aktywności należy zaliczyć: działania odtwórcze i twórcze, recepcję muzyki przez udział w koncertach, programach muzycznych i widowiskach, jak również w zbieractwie oraz kolekcjonowaniu literatury zwartej i czasopism. Znaczące miejsce odgrywa też gromadzenie płytoteki i taśmoteki. Każdemu rodzajowi działań promuzycznych towarzyszy gromadzenie wiedzy teoretycznej. Istniejące zależności przedstawia rys. 14.



Rys. 14. Rodzaje promuzycznych zachowań młodzieży

Potrzeba promuzycznych zachowań młodzieży jest „wypadkową” postrzegania ludzkiej ekspresji i działań twórczych społeczeństwa. Młodzież postrzega wzory muzyczne oraz kulturowe stworzone przez artystów, często uznaje je za swoje dążenia i ideały, ślepo naśladując idoli. Czasem też selektywnie przejmuje te cechy, które uważa za istotne. Muzyka dla znacznej większości młodzieży pełni raczej funkcję relaksującą niż poznawczą, dlatego dominuje pozytywny stosunek do muzyki, ale zarazem w większym stopniu konsumpcyjny niż twórczy. Młodzież swoje działania na rzecz muzyki akceptuje i uważa je za ważne w życiu osobistym. Lansuje obrany rodzaj promuzycznych zachowań, którym jest percepcja muzyki i recepcja, wyrażona słuchaniem ulubionego gatunku oraz stylu muzyki młodzieżowej. Rozmiłowanie młodzieży w uprawianiu ulubionej formy kontaktu z muzyką wiąże się z częstotliwością zachowań. Gdy potrzeba zachowań promuzycznych jest silna i ukierunkowana, wówczas miejsce percepcji staje się nieistotne — obojętne, czy jest to sala koncertowa, czy deptak, czy ulica. Młodzież słucha muzyki wszędzie. Współczesna technika pozwala na jej dobre odtwarzanie pod względem jakości i zasięgu emitowania. Zachowania promuzyczne młodzieży — to taki rodzaj zachowań, w których centrum zawsze znajduje się muzyka. Z zebranych danych nie wynika zależność wyboru formy pro-

muzycznego zachowania od wieku, płci oraz dostępności do środków i materiałów muzycznych. Sondaż diagnostyczny wykazał, iż cechy zachowań istotne statystycznie można uszeregować wokół dwóch głównych czynników: aktywacji jednostki oraz środowiska. Sondaż diagnostyczny nie badał preferencji muzycznych uczniów, ponieważ jego celem było zastosowanie adekwatnych narzędzi badawczych na późniejszym etapie procedury badawczej (patrz rozdziały IV i VI).

Na pojęcie czynnika „aktywacja jednostki” składa się wiele czynników pośrednich, jak np. zainteresowania, motywacje, potrzeby, wyznaczone wartości estetyczne i cele, które wpływają na wybór typu działania muzycznego oraz miejsca. Działania młodzieży, wyrażone określonym typem zachowań, wpływają na kształtowanie postaw zaangażowania wobec muzyki. Pojęcie aktywacji utożsamiane jest z pędem do działania i czynnym udziałem „w czymś”. Rozpoznanie zakresu, siły i kierunku czynnika aktywacji jednostki stwarza w pedagogice muzycznej duże możliwości podjęcia działań zmierzających do osiągnięcia określonych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Istotne zatem okazało się w założonej procedurze badawczej ich wyodrębnienie i uszeregowanie pod względem wielkości. Nadto rozpoznanie zakresu działania czynnika aktywacji umożliwia przewidywanie określonych zachowań młodzieży. Czynniki te są bodźcami, które w konsekwencji siły oddziaływania wywołują określone reakcje. Reakcje te zależą od indywidualnego stosunku jednostki do muzyki.

Drugim ważnym czynnikiem kształtującym promuzyczne zachowania jest środowisko. Pod pojęciem „środowisko” należy rozumieć przestrzeń, w której obrębie uczeń realizuje różne formy działalności muzyczno-artystycznej, zaspokajając w ten sposób duchowe i materialne potrzeby. W zakres tego pojęcia wchodzi: środowisko dydaktyczne, tzn. szkoła i dom rodzinny; środowisko kulturowe, czyli zasoby dóbr kultury znajdujących się w środowisku; środowisko społeczne, uwzględniające odpowiednie grupy społeczne (inteligentkie, robotnicze, chłopskie), oraz środowisko lokalne, rozumiane jako wydzielona część całej aglomeracji. Mając na uwadze obecny stan rozwoju środków technicznych i powszechną do nich dostępność, jeśli chodzi o młodzież szkół ponadpodstawowych, przyjęto, iż kryterium to nie wywierało istotnego wpływu na wyniki badań. Poza tym badaniami objęto młodzież uczącą się w mieście, reprezentującą zróżnicowane grupy społeczne.

Wymienionym głównym czynnikiem odpowiadają typy zachowań promuzycznych młodzieży: zachowania postdydaktyczne, powstałe w wyniku wpływu czynnika „środowisko”, zachowania wolicjonalno-autokratyczne oraz demokratyczno-prospołeczne, które w największym stopniu kształtuje czynnik określony jako „aktywacja jednostki”. W wyniku działań wymienionych czynników głównych zachowania promuzyczne mogą ponadto być ukierunkowane na profesjonalne kształcenie muzyczne. Taki rodzaj zachowań nazywamy „za-

chowaniem permanentnego kształcenia muzycznego”. Spośród przebadanej populacji młodzieży dało się nadto wyodrębnić młodzież obojętną na działania muzyki. Jest to najmniej liczna grupa, pozbawiona aktywacji jednostek na rzecz muzyki.

Sondaż diagnostyczny wykazał, że są zainteresowania muzyką, których nie kształtuje ani szkoła, ani dom rodzinny; wpływają one z prezentowanych wartości muzyki i potrzeb. Sondaż ujawnił mechanizmy sprzyjające działaniom młodzieży na rzecz muzyki, jak również te, które wywierają wpływ ujemny (np. jednostronne hołdowanie tzw. muzyce młodzieżowej). Należy jednak zastrzec, że poznanie przyczyn negatywnych i ograniczenie ich oddziaływań na młodzież może przyczynić się do zmiany kierunku działań. Szkoła nie znajduje się w środku mechanizmu kierującego zachowaniami młodzieży. Jego centrum stanowi — jak wynika z badań — rodzina i środowisko pozaszkolne. Rodzina — może dlatego, że młodzież w środowisku rodzinnym ma w zasadzie nieograniczony czas na swobodne poddawanie się gustom muzycznym oraz może wybierać sposób spędzania wolnego czasu. Jest też wiele przykładów pozytywnego wpływu rodziny na pielęgnowanie tradycji i kultury, wyrażające się we wspólnym muzykowaniu i uczestnictwie w koncertach. Zainteresowania młodzieży muzyką są autentycznie szerokie i mogłyby stanowić podstawę kształtowania świadomej publiczności muzycznej. Uwzględniając podane zależności, proponuje się:

- inne diagnozowanie potencjału muzycznego młodzieży;
- odpowiedni dobór treści programu wychowania muzycznego w szkole;
- stosowanie bardziej aktywizujących metod działań dydaktycznych;
- ścisłą współpracę zainteresowanych instytucji.

Można więc stwierdzić, że dla wielu młodych ludzi muzyka jest czymś ważnym, co pozwala im lepiej zrozumieć świat i przybliżyć się do sztuki. Dlatego umieszcza ją młodzież w środku swoich zainteresowań. Stanowi zatem nie tylko dopełnienie, ale także ważny element jej życia. Faktem jest też, że młodzież rzadko podejmuje działania mające na celu lepsze przygotowanie się do obcowania z muzyką. Niewielka jest liczba badanych, którzy czytali literaturę na tematy związane z muzyką. Uczestnictwo młodzieży w życiu muzycznym bywa niejednokrotnie przypadkowe; stanowi próbę miłego spędzenia czasu.

W obecnym systemie oświatowym zajęcia muzyczne są traktowane fakultatywnie. W myśl tego zarządzenia młodzież wybiera dowolny profil artystyczny (przedmiot): plastykę lub muzykę. Z wypowiedzi uczniów można wnioskować, iż wybór przedmiotów nie zawsze jest w pełni wolnym wyborem. Zajęcia te nie przynoszą większych korzyści i nie wpływają pozytywnie na stosunek młodych ludzi do muzyki. W świetle przedstawionych zależności dostrzega się wielofunkcyjne znaczenie muzyki w kształtowaniu aktywnej postawy młodzieży wobec sztuki.



Organizacja, przebieg i wyniki naturalnego eksperymentu pedagogicznego

Założenia metodologiczne

W celu zweryfikowania postawionych hipotez przeprowadzono naturalny eksperyment pedagogiczny (R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, 1985).

W świetle literatury metodologicznej (M. Łobocki, 1978; J. Brzeziński, 1978; W. Goriszowski, P. Kowolik, 1994) eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywołaniu lub tylko na zmianie przebiegu procesów przez wprowadzenie nowego czynnika (Z_N) i obserwowaniu zmian (Z_Z). Założenia metodologiczne przeprowadzonego naturalnego eksperymentu pedagogicznego oparto na Millowskiej koncepcji przyczynowości (J. S. Mill, 1962). W badaniach zastosowano kanon jedynej różnicy i technikę grup porównawczych, (tj. klasę eksperymentalną i kontrolną). Różnicę stanowiła odmienna metoda pracy, zwana twórczą metodą poliestetyczną. Istota tej metody sprowadzała się do aktywnego udziału uczniów w pracach danego zespołu (w „grupie twórczej”), natomiast wytwór miał rolę drugoplanową. Metoda, zwana przez autorkę pracy twórczą metodą poliestetyczną, była realizowana techniką synektyki (W. J. J. Gordon, 1982). Słusznym założeniem zastosowanej metody była likwidacja fałszywej ambicji uczniów i ich obawy o brak akceptacji prezentowanych pomysłów artystycznych przez współuczestników zajęć i nauczyciela. Metoda ta w swoim założeniu była demokratyczna, czyli dawała równe szanse aktywnego udziału wszystkim uczniom w klasie podczas rozwiązywania zadań twórczych. Systematyczne stosowanie twórczej metody poliestetycznej na lekcji korzystnie wpływało na pomysłowość rozwiązań problemów muzyczno-artystycznych i na samoocenę twórczych osiągnięć.

Głównym celem eksperymentu było wykrycie związków przyczynowo-skutkowych między twórczą metodą poliestetyczną zintegrowanej pedagogiki muzycznej i potencjałem zdolności muzycznych uczniów oraz prezentowanymi postawami wobec muzyki. Założenia i strukturę eksperymentu ilustruje rys. 15, natomiast etapy naturalnego eksperymentu pedagogicznego oraz przebieg badań obrazuje tabela 55.

Klasa porównawcza — KL_p

Z_N

zmienna niezależna,
przyjęta w naturalnym
eksperymentie
pedagogicznym

Program ministerialny,
realizowany zgodnie ze
współcześnie obowiązują-
cymi metodami nauczania
muzyki



Potencjał
zdolności
muzycznych

Z_Z

zmienna
zależna

Klasa eksperymentalna — KL_E

Z_N

zmienna niezależna,
przyjęta w naturalnym
eksperymentie
pedagogicznym

Program ministerialny,
wzbogacony w treści
zintegrowanej
pedagogiki muzycznej:
*Dziedzictwo kulturowe
własnego regionu*, realizo-
wany za pomocą twórczej
metody poliestetycznej



Potencjał
zdolności
muzycznych
oraz postawy
promuzyczne
młodzieży

Z_Z

zmienna
zależna

Rys. 15. Struktura eksperymentu

Tabela 55

Przebieg badań naturalnego eksperymentu pedagogicznego w LO w Pszczynie

Etapy badań	Klasa LO	Populacja	Czas trwania	Metody	Technika badań
Badania właściwe	KL_p	32	2 semestry	testy, kwestionariusz aktywności	— badania podłużne, — grupy porównawcze
	KL_E	30	2 godziny tygodniowo	testy, kwestionariusz aktywności	— badania podłużne, — grupy porównawcze
	KL_E	30	4 lata	skala postaw, promuzycznych	— badania podłużne, — technika jednej grupy

W klasach eksperymentalnej i kontrolnej uczył ten sam nauczyciel muzyki. Również środowisko szkolne i warunki lokalowe obu klas były jednakowe. Szkoła posiadała pracownię muzyczną i odpowiadające wymogom nauczania instrumenty.

Zespoły klasowe do badań wybrano losowo, były koedukacyjne, reprezentowały środowisko robocze, inteligenckie i chłopskie. Uczniów klas eksperymentalnych poddano badaniom „Skalą postaw” oraz „kwestionariuszem aktywności” (patrz rozdział III). Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

- Czy wyniesiona wiedza i umiejętności działań muzycznych w zakresie przedmiotu muzyka wpływają na rozwój zdolności muzycznych, na kształtowanie określonych zachowań wobec muzyki w toku nauczania i na dalszych etapach ich życia?
- Czy prezentowane postawy wobec muzyki wpływają na procesy poznawcze i różne rodzaje aktywności muzycznej ucznia w szkole, w domu i w środowisku?

Etapy badań były następujące:

- I. Pomiar w pierwszym miesiącu nauki ucznia w szkole (wrzesień).
- II. Pomiar pod koniec pierwszego semestru.
- III. Pomiar po ukończeniu nauki przedmiotu muzyka, czyli po upływie roku.
- IV. Pomiar w klasie maturalnej, czyli po upływie trzech lat nauki, w maju (bez przedmiotu muzyka).

Organizacja

Biorąc pod uwagę fakt, że do dziś w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym nie mamy wyczerpującej literatury naukowej dotyczącej metod kształcenia młodzieży szkół średnich w zakresie przedmiotu muzyka i że nie zostały dotąd należycie spożytkowane siła i zakres zainteresowań promuzycznych młodzieży, a zainteresowanie przekazywanymi treściami nauczania jest niskie — nie należy się spodziewać trwałości wiedzy oraz umiejętności muzycznych.

Zaproponowana metoda pracy z młodzieżą klasy eksperymentalnej LO opierała się wyłącznie na twórczej aktywności działań poliestetycznych w obrębie zintegrowanej pedagogiki muzycznej. Uczniowie w klasach kontrolnych realizowali założenia obowiązującego programu ministerialnego. Zarówno klasy kontrolne, jak i eksperymentalne odbywały zajęcia w tych samych warunkach szkolnych. Zagadnienie, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie nowa metoda pracy okaże skuteczna w rozwijaniu zdolności i postaw promuzycznych młodzieży oraz działań twórczych na rzecz muzyki, stało się głównym problemem, którego próbę rozwiązania podjęto w drodze badań eksperymentalnych. Skuteczność

metody została określona wynikami uzyskanymi *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga, testem: *Profil zdolności muzycznych* Edwina Gordona, *Skalą postaw promuzycznych* oraz *Kwestionariuszem aktywności dydaktycznej*.

Do podstawowych form działań twórczych młodzieży, mających na celu realizację treści poliestetycznych, należało rozwiązywanie zadań:

- muzycznych — melodycznych, rytmicznych, ruchowych;
- integrujących wiedzę muzyczną i ogólną czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego;
- integrujących treści: moje środowisko, mój kraj i świat.

Za pomocą wymienionych narzędzi badano poziom wyników w tym zakresie. Wybór metody działania uczniów w zespole eksperymentalnym był celowy.

Proces twórczy ucznia w czasie przeprowadzonych badań eksperymentalnych miał trzy etapy działań twórczych:

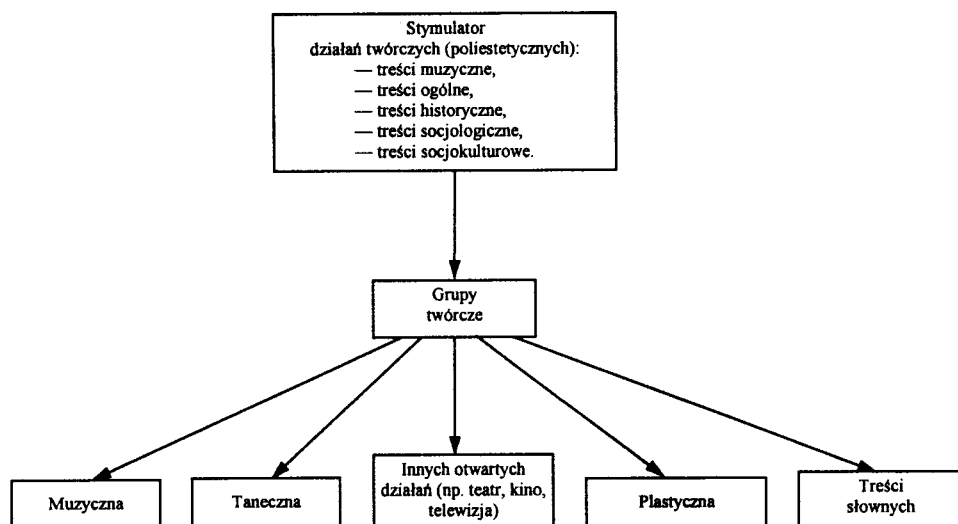
- I etap. Nauczyciel (*N*) prezentuje „muzyczny bodziec twórczy”, zwany stymulatorem działań twórczych, a uczeń (*U*) identyfikuje się z problemem muzycznym, wykazując aktywność twórczą. Działanie twórcze przebiega tak, że uczeń przyjmuje w fazie odtwarzania „muzyczny bodziec twórczy” w oryginalnej formie oraz wzbogaca go w układ ruchowy (ruch) bądź wymyślone gesty.
- II etap. Nauczyciel lub uczeń prezentuje stymulator działań twórczych, uczeń szuka podobieństw; kieruje się sferą zmysłową, własnymi odczuciami, nastrojami, charakterystycznymi cechami muzyki, przekształca „wzór muzyczny” według własnych pomysłów, zmienia charakter muzyki, np. wesoły na smutny, szybki na wolny, fakturę rzadką na zagęszczoną, oraz wzbogaca prezentacją wymyślanych układów ruchowych.
- III etap. Nauczyciel lub uczeń prezentuje stymulator działań twórczych. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń wyrażają myśl muzyczną w formie nowych skojarzeń muzycznych i pozamuzycznych, wytworów całkowicie oderwanych od „prawzoru” muzycznego. Działania te najbardziej inspirowały do szukania własnej tożsamości ucznia i dawały satysfakcję z pełnej twórczości muzycznej, ruchowej, słownej oraz treściowej.

Na zorganizowanych zajęciach panowała atmosfera nieskrępowanego wypowiedziania skojarzeń i myśli muzycznych ucznia. Metoda ta, zwana twórczą metodą poliestetyczną, zapewniała duże bogactwo w zakresie kształcenia wyobraźni muzycznej i pamięci, a także inspirowała ucznia do aktywności twórczej na miarę posiadanych zdolności oraz wiedzy muzycznej i ogólnej. Uczeń poszerzał swoją wiedzę muzyczną dzięki bezpośredniemu kontaktowi z zespołem klasowym w trakcie wspólnego rozwiązywania zadań muzycznych, które obejmowały:

- tworzenie muzyki (śpiew, gra na instrumentach);
- tworzenie ruchu (taniec regionalny, narodowy i towarzyski, pantomima);

- tworzenie słowa (tekst poetycki, poezja śpiewana, recytacje, narracje i libretta);
- twórcze działania plastyczne (dekoracje, stroje, tła sceniczne, ilustracje i obrazy).

Uczeń na lekcji poznawał treści muzyczne, artystyczne i ogólne, występujące w stymulatorach działań twórczych, które chciałby wykonywać. Założenia twórczej metody poliestetycznej obrazuje rys. 16.



Rys. 16. Założenia twórczej metody poliestetycznej

Nośnikiem nowych treści poznawczo-kształcących był w grupach twórczych stymulator działań poliestetycznych, czyli wiedza uwzględniająca następujące typy integracji: muzyczną, międzyprzedmiotową, treści historycznych, sztuk, wiedzy o regionie, wielomediálną, antropologiczną, socjokulturową.

W centrum działań twórczych ucznia znajduje się człowiek — jego życie, kultura, działanie od chwili narodzin do starości, w różnych epokach, a tym samym w różnych czasach: przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Treści stymulatora twórczych działań poliestetycznych przygotowuje nauczyciel przy pełnej aktywności uczniów bądź osób bezpośrednio związanych z problematyką. Korzystne jest też działanie stymulatora, jaki stanowi np. bezpośredni kontakt uczniów z dziełami sztuki (regionalnej, sakralnej itp.). Działania twórcze oparto na aktywności muzycznej, słownej i artystycznej. Oto rodzaje aktywności twórczej:

- ruchowa: taniec regionalny, taniec narodowy, tańce innych narodów i epok, tańce towarzyskie, pantomima;

- słowna: tworzenie poezji, narracji, recitativu (wstępu, łączników), libretta;
- plastyczna: percepcja wzrokowa światła, barwy, kształtu, formy, przestrzeni, ruchu, dynamiki;
- inne, przykładowo uzewnętrznianie wszelkich pomysłów tematycznie związanych z dziełem tworzenia, subdyscypliną, własne pomysły oraz działania techniczne.

Lekcje muzyki (2 godziny tygodniowo) prowadzono w bloku tematycznym, a działania twórcze wyzwalały się wówczas, gdy stymulator twórczych działań poliestetycznych był odpowiednio nasycony treścią poznawczą i niezbędnymi umiejętnościami działań praktycznych, przyjętych w następującym porządku:

1. Nasylenie treścią poznawczą stymulatora działań poliestetycznych — uczeń zdobywa wiedzę i kształtuje umiejętności.
2. Indywidualny podział na grupy zgodnie z własnymi zainteresowaniami i upodobaniami — praca indywidualna lub w grupach twórczych.
3. Prezentacja pomysłów przez poszczególne grupy lub jednostki — łączenie pomysłów w jedną całość.
4. Podsumowanie pracy twórczej i dyskusja.

Poszczególne etapy działań wskazują, że twórcza metoda poliestetyczna jest to sposób nauczania polegający na naprowadzaniu ucznia na drogę samodzielnych poszukiwań i rozwiązań (muzycznych, słownych, ruchowych, plastycznych). Wymaga ona od ucznia aktywnej postawy i samodzielności. Metoda uwalnia uczniów z wszelkich więzów skrępowania muzycznego i pozwala uwierzyć im we własne możliwości, którymi obdarzyła ich natura. Pełni zatem również funkcję terapeutyczną i kompensacyjną. Zainteresowanie wzmocnione motywacją pozostawia w ich świadomości niezatarte ślady i może być główną siłą działania oraz kształcenia muzycznego w szkole średniej.

Bodźcem skłaniającym do twórczości poliestetycznej są percypowane utwory, motywy melodyczne, rytmy, treści słowne, treści z pokrewnych sztuk, wiedza ogólna i muzyczna. Połączenie wspomnianych form aktywności zapewnia pełnię przeżycia muzycznego i kształtuje trwale zasoby wiedzy muzycznej, ogólnej i artystycznej badanej młodzieży.

Prawidłowy układ treści poliestetycznych ma bezpośredni związek ze spostrzeganiem i z rozwojem muzycznych wyobrażeń słuchowych. Toteż według tej metody nauczyciel jest inspiratorem, a pomysły zgłaszają uczniowie. Przykład rozwiązań dydaktycznych zamieszczono w *Aneksie* (załącznik 6).

Pomiar przedeksperymentalny, w trakcie trwania eksperymentu i po jego zakończeniu

Badania właściwe (III etap), oparte na naturalnym eksperymencie pedagogicznym, przeprowadzono w klasach Liceum Ogólnokształcącego nr 2 w Pszczynie. Uczniowie klasy porównawczej, jak również eksperymentalnej w siatce godzin mieli przedmiot muzyka w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Celem badań był pomiar zdolności muzycznych młodzieży i prezentowanej postawy wobec muzyki (Z_2). Zmienną niezależną (Z_N) stanowiły treści nauczania i wprowadzona do działań dydaktycznych twórcza metoda poliestetyczna. Za zmienne pośredniczące (Z_p) przyjęto: kwalifikacje nauczycieli wychowania muzycznego, organizacyjne warunki pracy dydaktycznej i czas realizowanych zajęć z młodzieżą. Profil zachowań promuzycznych uwzględniał następujące kategorie rozwoju: artystyczno-muzyczny (muzyka, słowo, taniec i ruch), poznawczy, emocjonalny, wartościujący, behawioralny, społeczny.

Ramowy rozkład tematyki działu *Dziedzictwo kulturowe regionu* — KL I_E zamieszczono w *Aneksie* (załącznik 7). Konstrukcję badań oparto na Millowskim kanonie jedynej różnicy i na technice klas porównawczych. W klasach tych uczył jeden nauczyciel muzyki (autorka pracy J. Uchyła-Zroski). Klasa porównawcza (KL_p) realizowała ministerialną podstawę programową przedmiotu muzyka (1986), natomiast klasa eksperymentalna (KL_E) realizowała program nauczania muzyki poszerzony o treści poliestetyczne w zakresie dziedzictwa kulturowego własnego regionu. Do działań dydaktycznych wprowadzono twórczą metodę poliestetyczną. Zajęcia dydaktyczne obu klas odbywały się w tych samych salach lekcyjnych oraz w jednakowym wymiarze godzin (tj. 2 godzin tygodniowo). Zostały zatem spełnione wymogi naturalnego eksperymentu pedagogicznego. Były to badania podłużne, trwające rok nauki szkolnej. Nadto badania skali postawy promuzycznej uczniów klasy eksperymentalnej miały charakter podłużny i trwały aż do czasu ukończenia szkoły średniej (tj. 4 lata) przez badaną młodzież.

Do weryfikacji postawionych hipotez posłużyły testy zdolności muzycznych: *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona, *Test inteligencji muzycznej* H. Winga (pomiar wieku muzycznego), *Skala postaw promuzycznych* oraz *Kwestionariusz aktywności dydaktycznej* i *Wywiad*.

Test *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona jest zaliczany do grupy testów zdolności. Bada on dwa podstawowe zakresy uzdolnień:

- a) percepcyjne:
 - wrażliwość muzyczną,
 - percepcję słuchową,
 - kinestetyczne poczucie muzyki;

b) preferencyjne — uzdolnienie muzyczne w zakresie ekspresji i kreatywności muzycznej.

Test posłużył do obiektywnej oceny zdolności muzycznych uczniów, dokonanej na podstawie analizy profilu wyników poszczególnych części testu (patrz rozdział IV). Pomiary testowe przeprowadzono trzykrotnie, tj. podczas badań przedeksperymentalnych, badań w trakcie eksperymentu, czyli semestralnych, a także badań końcowych. Suma wyników trzech podtestów pozwoliła na wyodrębnienie trzech grup, które określały rodzajów uzdolnień:

- od 0 do 20 centyli — uzdolnienie niskie;
- od 21 do 79 centyli — uzdolnienie średnie;
- od 80 centyli wzwyż — uzdolnienie wysokie.

Wyniki badań ogólnych z pomiarów wstępnych, semestralnych i końcowych klasy porównawczej (KL_p) zawarto w tabeli 56.

Tabela 56

**Wyniki ogólne testu *Profil zdolności muzycznych E. Gordona*,
III etap, KL_p**

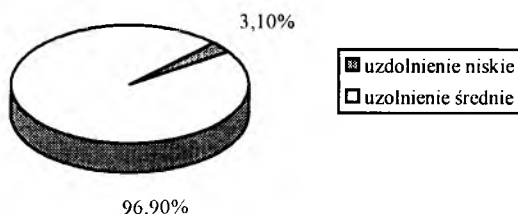
Rodzaj uzdolnienia Typ badań	Uzdolnienie		
	niskie (0—20 centyli)	średnie (21—79 centyli)	wysokie (od 80 centyli wzwyż)
Badania przedeksperymentalne (początkowe)	1	31	0
Badania semestralne	1	25	6
Badania końcowe	0	5	27

Obliczenia procentowe wyników ogólnych zestawionych w tabeli 56 przedstawiono w postaci wykresu 8 (a—c).

Wykres 8

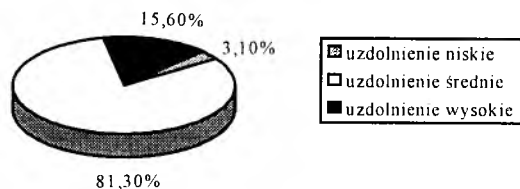
**Wyniki ogólne testu *Profil zdolności muzycznych E. Gordona*,
III etap, KL_p**

a. Badania początkowe (przedeksperymentalne)



W badaniach początkowych stwierdzono, iż nie było uczniów uzdolnionych w stopniu wysokim, lecz tylko w stopniu niskim (3,1%) oraz w średnim (96,9%).

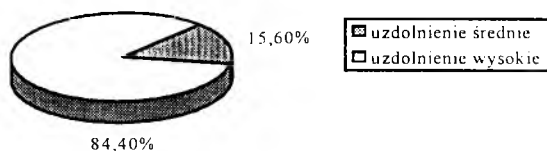
b. Badania semestralne



Stwierdzono, iż uzdolnionych w stopniu wysokim było 15,6% badanej populacji — w stopniu średnim 81,3% oraz 3,1%, tzn. 1 uczeń, uzdolniony w stopniu niskim.

Konfrontacja badań początkowych (przedeksperymentalnych) z badaniami semestralnymi wykazała przyrost zdolności muzycznych badanej populacji.

c. Badania końcowe



Badania końcowe wskazują, że w klasie porównawczej (KL_p) uzdolnionych w stopniu średnim było 15,6% uczniów, natomiast w stopniu wysokim — 84,4%. Wyniki badań świadczą też o przyroście zdolności muzycznych badanej populacji, co zostało wyrażone wyższym stopniem uzdolnienia muzycznego. Łączne wyniki z trzech etapów badań zestawiono w tabeli 57 i przedstawiono na wykresie 9.

Tabela 57

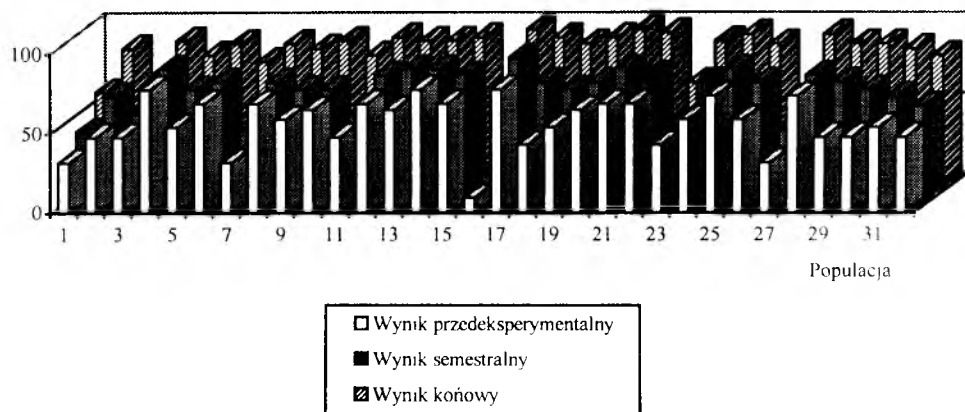
Test Profil zdolności muzycznych E. Gordona**Wyniki ogólne testu,****III etap naturalnego eksperymentu pedagogicznego, KL_p**

Lp.	Wynik przedeksperymentalny (początkowy)	Wynik semestralny	Wynik końcowy
1	32	43	59
2	48	65	86
3	48	54	69
4	78	82	91
5	54	69	82
6	69	74	89
7	32	43	78
8	69	74	89
9	59	69	86
10	65	69	91
11	48	54	82
12	69	78	93
13	65	82	91
14	78	82	91
15	69	78	93
16	10	15	65
17	78	89	98
18	43	74	93
19	54	69	89
20	65	74	93
21	69	82	98
22	69	78	96
23	43	48	65
24	59	74	91
25	74	82	95
26	59	74	89
27	32	43	59
28	74	78	95
29	48	74	89
30	48	69	89
31	54	65	86
32	48	59	82

Wykres 9

III etap, KL_p

Wynik ogólny (centyle)



Analizę szczegółową trzech podtestów uzdolnień muzycznych przedstawiono w tabeli 58. Wyniki analizy poszczególnych podtestów wskazują, że uzdolniony w stopniu niskim był tylko jeden uczeń. Z kolei testy percepcyjne (część I i II) wykazały braki uzdolnień w zakresie wyobraźni dźwiękowej i rytmicznej badanych. Dane liczbowe przedstawiają wyniki cząstkowe przyrostu zdolności percepcyjnych oraz preferencyjnych uczniów klasy porównawczej.

Tabela 58

Test *Profil zdolności muzycznych E. Gordona*Wyniki podtestów, III etap badań — naturalny eksperyment pedagogiczny, KL_p

Test wyobraźni dźwiękowej, część I

 $N = 32$

Melodia

Harmonia

Wyniki ogólne — test,
część I

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Etap badań									
Badania początkowe	5	24	3	5	26	1	4	27	1
Badania semestralne	2	23	7	3	24	5	1	21	10
Badania końcowe	2	19	11	2	19	11	1	22	9

c.d. tabeli 58

Test wyobraźni rytmicznej, część II

Tempo

Metrum

Wyniki ogólne — test,
część II

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	1	29	2	5	19	8	2	27	3
Badania semestralne	1	27	4	3	18	11	2	25	5
Badania końcowe	1	17	14	0	14	18	1	14	17

Test wrażliwości muzycznej, część III

Frazowanie

Zwroty zakończeniowe

Styl

Wyniki ogólne — test,
część III

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie											
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	1	12	19	0	18	14	0	26	6	0	18	14
Badania semestralne	0	9	23	0	16	16	0	19	13	0	11	21
Badania końcowe	0	3	29	0	6	26	0	11	21	0	5	27

Wyniki badań wstępnych i końcowych poddano obliczeniom *Testem istotności t-Studenta* Fischera i przedstawiono w tabeli 59.

Rezultaty badań klasy porównawczej wskazują, że w zakresie wyobraźni dźwiękowej młodzież cechowało uzdolnienie dobre. Niewiele było uczniów uzdolnionych w stopniu niskim, najwięcej — w stopniu dobrym i tylko niewiele uzdolnionych wysoko. Najszybszy przyrost zdolności odnotowano w pomiarze wrażliwości muzycznej, tzn. w zakresie rozpoznania frazowania, zwrotów zakończeniowych i stylu.

Tabela 59

Test Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki ogólne, III etap, KL_p , Test istotności t-Studenta

Lp.	Wynik X_{i1} wstępny	Wynik X_{i2} końcowy	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	32	59	27	729
2	48	86	38	1444
3	48	69	21	441
4	78	91	13	169
5	54	82	28	784
6	69	89	20	400
7	32	78	46	2116
8	69	89	20	400
9	59	86	27	729
10	65	91	26	676
11	48	82	34	1156
12	69	93	24	576
13	65	91	26	676
14	78	91	13	169
15	69	93	24	576
16	10	65	55	3025
17	78	98	20	400
18	43	93	50	2500
19	54	89	35	1225
20	65	93	28	784
21	69	98	29	841
22	69	96	27	729
23	43	65	22	484
24	59	91	32	1024
25	74	95	21	441
26	59	89	30	900
27	32	59	27	729
28	74	95	21	441
29	48	89	41	1681
30	48	89	41	1681
31	54	86	32	1024
32	48	82	34	1156
Σ			932,0	30106,0

\bar{X}_i	57,7	86,6
S_d	15,80	10,05

H_0 : Zakłada się, że młodzież w okresie dorastania jest uwrażliwiona na docierające do niej treści muzyczne, na sposób wykonania, a także na formy popularyzacji, natomiast recepcja treści muzycznych i wykonawstwa nie może spełniać funkcji kompensacyjnej ani stanowić podstawy do świadomego ukształtowania promuzycznych zachowań oraz przyrostu zdolności muzycznych.

$$\bar{d}_i = 29,1,$$

$$S_d = 9,77,$$

$$t = 16,9.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,023,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Celem obliczenia wieku muzycznego uczniów klasy porównawczej posłużono się *Testem inteligencji muzycznej H. Winga*. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 60.

Tabela 60

**Wyniki badań *Testem inteligencji muzycznej H. Winga*,
III etap, KL_p**

Klasy zdolności Etap badań i punktacja	Zdolności nadprzeciętne		Zdolności przeciętne	Zdolności poniżej przeciętnej	
	A	B	C	D	E
Badania przedeksperymentalne (początkowe)	1	17	12	2	0
Liczba punktów	59	59—51	50—41	40—34	34
Badania końcowe	20	10	2	0	0
Liczba punktów	61	61—53	52—43	42—36	36

Wyniki badań *Testem inteligencji muzycznej H. Winga* poddano obliczeniom według *Testu istotności t-Studenta* dla skorelowanych prób losowych. Wyniki te przedstawia tabela 61 oraz wykres 10.

Tabela 61

Test inteligencji muzycznej H. Winga, III etap,
Test istotności t-Studenta, KL_p

Lp.	Suma wstępna	Suma końcowa	Współczynnik badań wstępnych X_{i1}	Współczynnik badań końcowych X_{i2}	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	59	73	11,3	16,0	7,4	21,78
2	40	48	5,0	7,7	2,7	7,11
3	53	60	9,3	11,7	2,3	5,44
4	51	60	8,7	11,7	3,0	9,00
5	56	63	10,3	12,7	2,3	5,44
6	57	64	10,7	13,0	2,3	5,44
7	53	60	9,3	11,7	2,3	5,44
8	53	64	9,3	13,0	3,7	13,43
9	51	56	8,7	10,3	1,7	2,78
10	53	60	9,3	11,7	2,3	5,44
11	49	64	8,0	13,0	5,0	25,00
12	56	68	10,3	14,3	4,0	16,00
13	39	52	4,7	9,0	4,3	18,78
14	49	54	8,0	9,7	1,7	2,78
15	43	60	6,0	11,7	5,7	32,11
16	49	63	8,0	12,7	4,7	21,78
17	43	53	6,0	9,3	3,3	11,11
18	49	64	8,0	13,0	5,0	25,00
19	50	64	8,3	13,0	4,7	21,78
20	57	68	10,7	14,3	3,7	13,44
21	47	66	7,3	13,7	6,3	40,11
22	60	70	11,7	15,0	3,3	11,11
23	52	73	9,0	16,0	7,0	49,00
24	54	64	9,7	13,0	3,3	11,11
25	54	64	9,7	13,0	3,3	11,11
26	57	64	10,7	13,0	2,3	5,44
27	50	65	8,3	13,3	5,0	25,00
28	53	64	9,3	13,0	3,7	13,44
29	56	67	10,3	14,0	3,7	13,44
30	51	64	8,7	13,0	4,3	18,78
31	46	55	7,0	10,0	3,0	9,00
32	45	57	6,7	10,7	4,0	16,00
Σ					118,7	492,7

\bar{X}_i	8,7	12,4
S_d	1,75	1,93

H_0 : Zakłada się, że wiek muzyczny jest wielkością stałą i zależy od wieku życia badanej populacji.

$$\begin{aligned}\bar{d}_i &= 3,7, \\ S_d &= 1,30, \\ t &= 16,1.\end{aligned}$$

Ponieważ:

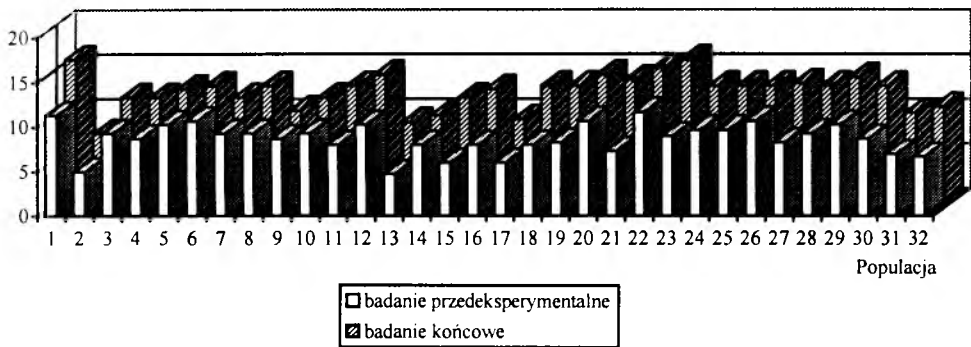
$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 2,745,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Wykres 10

**Wyniki ogólne wieku muzycznego,
III etap, KL_p**

Wiek muzyczny



Wiek muzyczny jest zatem wielkością zmienną i nie zależy od wieku życia badanej populacji.

Badania zdolności muzycznych uczniów przeprowadzono trzykrotnie: pierwsze już na początku nauki szkolnej (wrzesień); było to badanie przedeksperymentalne. Następne odbyło się po pierwszym semestrze, a trzecie — pod koniec roku szkolnego (czerwiec). Naturalny eksperyment pedagogiczny trwał rok nauki szkolnej. Odpowiadał czasowo okresowi nauki przedmiotu muzyka. Wyniki badań ogólnych (średnich poszczególnych podtestów) wykazały, że przyrost zdolności preferencyjnych oraz percepcyjnych był znaczący. Uzyskane zależności obrazuje tabela 62, a obliczenia procentowe przedstawiono w postaci wykresu 11.

Tabela 62

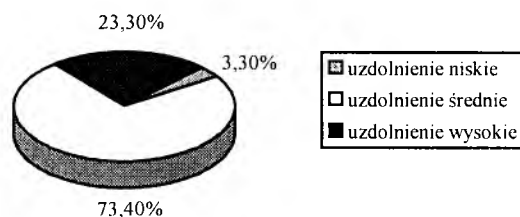
**Wyniki ogólne testu *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona,
III etap, KL_P**

Rodzaj uzdolnienia Typ badań	Uzdolnienie		
	niskie (0—20 centyli)	średnie (21—79 centyli)	wysokie (od 80 centyli wzwyż)
Badania przedeksperymentalne (początkowe)	1	22	7
Badania semestralne	0	3	27
Badania końcowe	0	0	30

Wykres 11

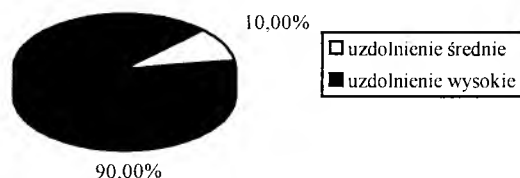
**Wyniki ogólne testu *Profil zdolności muzycznych*,
III etap, KL_E**

a. Badanie przedeksperymentalne (początkowe)



W badaniach przedeksperymentalnych największa liczba badanych (73,4%) prezentowała uzdolnienia średnie, uzdolnionych w stopniu wysokim było 23,3%, a w stopniu niskim — 3,5%.

b. Badania semestralne



Na podstawie badań semestralnych stwierdzono, że uzdolnionych w stopniu wysokim było 90%, w stopniu średnim — 10%. Konfrontacja wyników badań semestralnych z przedeksperymentalnymi wykazała przyrost zdolności badanej populacji.

c. Badania końcowe



Z badań końcowych wynika, że w klasie porównawczej (KL_p) uzdolnionych w stopniu wysokim było 100% uczniów, lecz wyniki badań poszczególnych podtestów wykazują zróżnicowanie uzdolnień.

Ogólne wyniki badań świadczą o przyroście zdolności muzycznych badanej populacji, co zostało wyrażone wyższym stopniem uzdolnienia muzycznego.

Wyniki trzech etapów badań zestawiono w tabeli 63 oraz zobrazowano na wykresie 12.

Wykres 12

**Łączny wynik trzech etapów badań
III etap, KL_E**

Wynik ogólny (centyle)

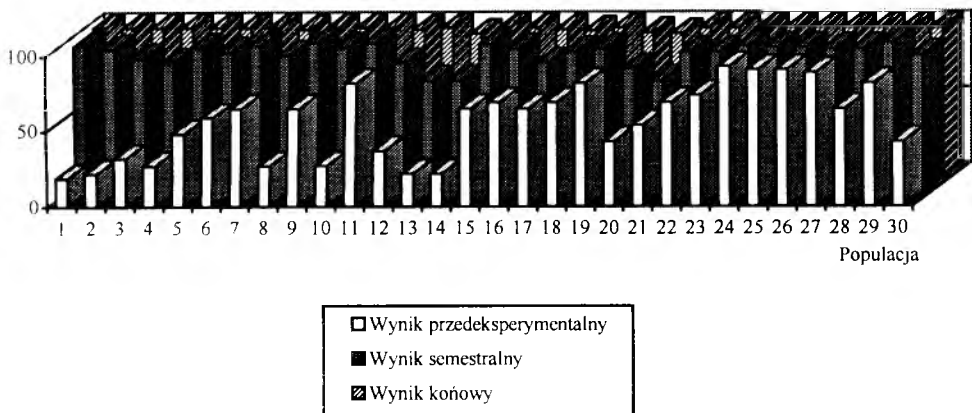


Tabela 63

Test Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki ogólne testu,
III etap naturalnego eksperymentu pedagogicznego, KL_E

Lp.	Wynik przedeksperymentalny (początkowy)	Wynik semestralny	Wynik końcowy
1	19	97	99
2	22	95	99
3	32	89	99
4	27	86	99
5	48	96	99
6	59	93	99
7	65	97	99
8	27	91	98
9	65	99	99
10	27	96	99
11	82	99	99
12	37	86	98
13	22	74	99
14	22	74	95
15	65	98	99
16	69	95	99
17	65	86	98
18	69	93	97
19	82	95	99
20	43	82	96
21	54	74	95
22	69	93	99
23	74	93	99
24	93	97	99
25	91	96	99
26	91	96	99
27	89	95	99
28	65	95	99
29	82	99	99
30	43	91	99

Wyniki analizy szczegółowej trzech podtestów uzdolnień muzycznych zaprezentowano w tabeli 64.

Wyniki podtestów wskazują, że znacznie trafniej rozwiązywała młodzież zadania muzyczne z III części testu (wrażliwość muzyczna) aniżeli z części

I i II. Fakt ten świadczy o dużym potencjale zdolności preferencyjnych, czyli uzdolnień w zakresie ekspresji muzycznej oraz kreatywności. Te cechy uzdolnienia muzycznego posłużyły do działań twórczych. Uznano je bowiem za niezbędne czynniki promuzycznych zachowań. Z badań wynika również, że zmienna niezależna (Z_N) w sposób decydujący wpływa na otrzymane rezultaty. Badania ujawniły też prawidłowości, jakie rządzą procesami kształtowania postaw promuzycznych młodzieży w okresie dorastania.

Tabela 64

Test Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki podtestów,
III etap badań, KL_E

$N = 30$

Test wyobraźni dźwiękowej, część I

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	Melodia			Harmonia			Wyniki ogólne — test, część I		
	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
Etap badań	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	6	16	8	6	17	7	6	17	7
Badania semestralne	0	17	13	0	17	13	0	9	21
Badania końcowe	0	3	27	0	3	27	0	3	27

Test wyobraźni rytmicznej, część II

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	Tempo			Metrum			Wyniki ogólne — test, część II		
	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie								
Etap badań	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	8	20	2	3	21	6	6	22	2
Badania semestralne	2	14	14	0	7	23	2	7	21
Badania końcowe	0	5	25	0	1	29	0	2	28

c.d. tabeli 64

Test wrażliwości muzycznej, część III

Frazowanie

Zwroty zakończeniowe

Styl

Wyniki ogólne — test,
część III

Kategoryzacja uzdolnień muzycznych	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli	0—20 centyli	21—79 centyli	Powyżej 80 centyli
	uzdolnienie											
	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie	niskie	średnie	wysokie
Badania początkowe	0	18	12	1	18	11	1	25	4	1	19	10
Badania semestralne	0	4	26	0	0	30	0	7	23	0	0	30
Badania końcowe	0	0	30	0	0	30	0	0	30	0	0	30

Wyniki badań wstępnych i końcowych poddano obliczeniom *Testem istotności t-Studenta* Fischera, które obrazuje tabela 65.

Wyrażone liczbowo wyniki badań z trzech części podtestów są wyższe od danych, jakie otrzymano w rezultacie pomiaru przeprowadzonego wśród uczniów klasy porównawczej. Potencjał zdolności uczniów klasy eksperymentalnych przejawiał się w ich aktywności twórczej na lekcjach, w tempie pracy w szukaniu różnorodnych rozwiązań postawionych zadań, a także w stosowaniu form poliestetycznych oraz w twórczym przygotowaniu się do lekcji. Zastosowana metoda pracy dydaktycznej na lekcji potwierdziła swoją skuteczność.

Tabela 65

Test Profil zdolności muzycznych E. Gordona
Wyniki ogólne, III etap, KL_p ,
badanie Testem istotności t -Studenta

Lp.	Wynik X_{i1} wstępny	Wynik X_{i2} końcowy	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	19	100	81	6561
2	22	100	78	6084
3	32	100	68	4624
4	27	99	72	5184
5	48	100	52	2704
6	59	100	41	1681
7	65	100	35	1225
8	27	98	71	5041
9	65	100	35	1225
10	27	100	73	5329
11	82	100	18	324
12	37	98	61	3721
13	22	100	78	6084
14	22	95	73	5329
15	65	100	35	1225
16	69	100	31	961
17	65	98	33	1089
18	69	97	28	784
19	82	100	18	324
20	43	96	53	2809
21	54	95	41	1681
22	69	99	30	900
23	74	100	26	676
24	93	100	7	49
25	91	100	9	81
26	91	100	9	81
27	89	99	10	100
28	65	100	35	1225
29	82	100	18	324
30	43	99	56	3136
Σ			1275,0	70561,0

\bar{X}_i	57,7	86,6
S_d	15,80	10,05

H_0 : Zakłada się, że młodzież w okresie dorastania jest uwrażliwiona na docierające do niej treści muzyczne, na sposób wykonania i na formy popularyzacji, a recepcja treści muzycznych i wykonawstwa nie może spełniać funkcji kompensacyjnej i stanowić podstawy do świadomego ukształtowania promuzycznych zachowań oraz przyrostu zdolności muzycznych.

Zgodnie z przyjętymi wzorami:

$$\begin{aligned}\bar{d}_i &= 42,5, \\ S_d &= 23,76, \\ t &= 9,8.\end{aligned}$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,038,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Uzyskane wyniki badań potwierdziły istotność obliczeń testu *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona. Założona H_0 okazała się fałszywa. Zależność jest istotna.

W celu obliczenia wieku muzycznego badanej populacji posłużono się *Testem zdolności muzycznych* H. Winga. Uzyskane wyniki badań zestawiono w tabeli 66.

Tabela 66

**Wyniki badań *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga,
III etap, KL_E**

Klasy zdolności Etap badań i punktacja	Zdolności nadprzeciętne		Zdolności przeciętne	Zdolności poniżej przeciętnej	
	A	B	C	D	E
Badania przedeksperymentalne (początkowe)	0	15	8	6	1
Liczba punktów	59	59—51	50—41	40—34	34
Badania końcowe	29	1	0	0	0
Liczba punktów	61	61—53	52—43	42—36	36

Wyniki badań wstępnych i końcowych poddano obliczeniom *Testem istotności t-Studenta*, których rezultaty zebrano w tabeli 67 oraz przedstawiono na wykresie 13.

Tabela 67

**Test inteligencji muzycznej H. Winga,
III etap, KL_E , Test istotności t-Studenta**

Lp.	Suma wstępna	Suma końcowa	Współczynnik badań wstępnych X_{i1}	Współczynnik badań końcowych X_{i2}	d_i $X_{i2} - X_{i1}$	d_i^2
1	40	78	5,0	17,7	12,7	160,44
2	41	67	5,3	14,0	8,7	75,11
3	37	57	4,0	10,7	6,7	44,44
4	51	78	8,7	17,7	9,0	81,00
5	52	73	9,0	16,0	7,0	49,00
6	46	66	7,0	13,7	6,7	44,44
7	43	77	6,0	17,3	11,3	128,44
8	58	71	11,0	15,3	4,3	18,78
9	34	75	3,0	16,7	13,7	186,78
10	57	71	10,7	15,3	4,7	21,78
11	54	71	9,7	15,3	5,7	32,11
12	41	69	5,3	14,7	9,3	87,11
13	47	71	7,3	15,3	8,0	64,00
14	39	69	4,7	14,7	10,0	100,00
15	47	70	7,3	15,0	7,7	58,78
16	48	70	7,7	15,0	7,3	53,78
17	42	71	5,7	15,3	9,7	93,44
18	40	68	5,0	14,3	9,3	87,11
19	57	78	10,7	17,7	7,0	49,00
20	39	74	4,7	16,3	11,7	136,11
21	52	80	9,0	18,3	9,3	87,11
22	52	78	9,0	17,7	8,7	75,11
23	55	80	10,0	18,3	8,3	69,44
24	56	76	10,3	17,0	6,7	44,44
25	51	70	8,7	15,0	6,3	40,11
26	52	71	9,0	15,3	6,3	40,11
27	56	75	10,3	16,7	6,3	40,11
28	52	73	9,0	16,0	7,0	49,00
29	58	75	11,0	16,7	5,7	32,11
30	53	67	9,3	14,0	4,7	21,78
Σ					239,7	2071,0

\bar{X}_i	7,8	15,8
S_d	2,37	1,65

H_0 : Zakłada się, że wiek muzyczny jest wielkością stałą i zależy od wieku życia badanej populacji.

Zgodnie z przyjętymi wzorami:

$$\bar{d}_i = 8,0,$$

$$S_d = 2,32,$$

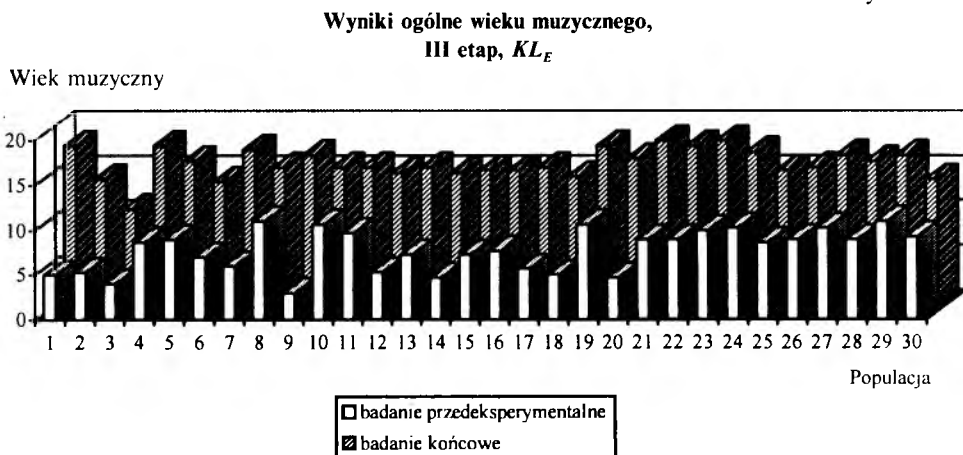
$$t = 18,8.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 2,750,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Wykres 13



Określenie zależności między wiekiem muzycznym i wiekiem życia badanej populacji jest istotne statystycznie. Założoną hipotezę zerową należy odrzucić. Uzyskane wyniki świadczą, po pierwsze, o tym, że wiek muzyczny wykazuje tendencje wzrostowe i jest składową uzdolnienia muzycznego oraz, po drugie, że nie zależy od wieku badanej populacji. Należy też stwierdzić, iż potencjał zdolności muzycznych badanej populacji warunkował aktywność uczniów na lekcji muzyki oraz uzewnętrzniał się w rodzaju prezentowanej postawy promulacyjnej. Jakościową analizę wyników badań zamieszczono w następnych podrozdziałach niniejszej pracy.

Skala postaw promuzycznych

Badaniom skalą postaw poddano młodzież klasy eksperymentalnej, w której realizowano poszerzony program nauczania muzyki, stosując twórczą metodę poliestetyczną. Skala opierała się na założeniu o normalnym rozkładzie wszelkich postaw w populacji.

Twierdzenia, które uzyskały istotność statystyczną, posłużyły do następnych etapów badań. Spośród 33 twierdzeń istotność uzyskało 20 (zob. *Aneks*, załącznik 3). Istotność twierdzeń obliczono statystycznie w myśl założeń metody ważenia (czyli na podstawie odchylenia Σ). Uczniowie opatrywali każde z twierdzeń odpowiednią liczbą punktów, świadczącą o różnym stopniu przychylności. W badaniach tych przyjęto następujący rozkład wielkości oraz normy typologii postaw:

- od 0 do 20 punktów — postawa chwiejna,
- od 21 do 59 punktów — postawa pewna,
- od 60 do 80 punktów — postawa zdecydowana.

Maksymalna liczba punktów w skali wynosiła 80.

Badania miały dać odpowiedź na następujące pytania:

- Czy wyniesiona wiedza i sprawności zdobyte w zakresie przedmiotu muzyka wpływają na kształtowanie się określonych zachowań i postaw wobec muzyki już w toku kształcenia oraz na dalszych etapach życia młodzieży?
- Czy zachodzi związek między prezentowaną postawą i uzdolnieniami muzycznymi?

Zgodnie z założoną procedurą badawczą naturalnego eksperymentu pedagogicznego przeprowadzono trzy pomiary postaw (zob. rozdział III). Uzyskane wyniki badań zestawiono w tabeli 68.

Tabela 68

Wyniki Skali postaw promuzycznych, KL_E

$N = 30$

Rozkład punktacji twierdzeń	Typologia postaw	Badania		
		I (wstępne)	II (po roku)	III (po upływie 3 lat)
0—20	postawa chwiejna	7	1	0
21—59	postawa pewna	22	18	20
60—80	postawa zdecydowana	1	11	10

Normy typologii postaw (rozkład punktacji twierdzeń) tworzyły rozkład normalny, czyli w każdym pomiarze został ujęty odpowiedni dla poszczególnych grup pomiaru stosunek liczbowy. W badaniach wstępnych (zwanych

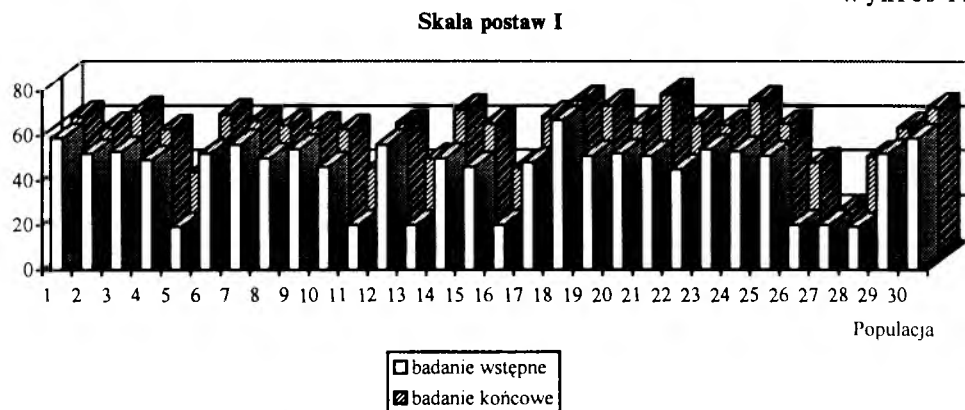
początkowymi lub przedeksperymentalnymi) postawę chwiejną prezentowało 7 uczniów (0—20 punktów), postawę pewną — 22 uczniów (21—59 punktów), natomiast postawę zdecydowaną — tylko 1 uczeń (60—80 punktów).

W drugim pomiarze, tj. z końcem roku szkolnego oraz z chwilą zakończenia nauki przedmiotu muzyka, w grupie postaw chwiejnych był tylko 1 uczeń, postawę pewną prezentowało 18 uczniów, a zdecydowaną — 11 uczniów. Dostrzega się wzrost stopnia przychylności młodzieży względem działań promuzycznych.

Trzeci pomiar skali przeprowadzono po upływie trzech lat od czasu zakończenia nauki przedmiotu muzyka. W grupie postaw chwiejnych nie było żadnego ucznia, postawę pewną prezentowało 20, a zdecydowaną — 10 uczniów. W wyniku uogólnień pomiaru trzeciego stwierdza się, że młodzież pracuje indywidualnie nad kształtowaniem promuzycznych zachowań. Powiększa się również grupa młodzieży prezentującej postawy pewne i zdecydowane.

Wyniki trzech pomiarów poddano dalszym obliczeniom statystycznym *Testem t-Studenta*. Uzyskano zależności, które obrazują tabele 69, 70, 71 oraz wykresy 14, 15, 16.

Wykres 14



$$\bar{d}_i = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}, \quad S_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n \times \bar{d}_i^2}{n-1}},$$

$$t = \frac{\bar{d}_i}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - n \times \bar{d}_i^2}{n(n-1)}}}.$$

Tabela 69

Skala postaw — badania początkowe i końcowe, III etap,
Test istotności *t*-Studenta, KL_E

Lp.	X_1 (I pomiar)	X_2 (II pomiar)	$d_i = X_1 - X_2$	d_i^2
1	59	62	-3	9
2	52	57	-5	25
3	53	64	-11	121
4	49	56	-7	49
5	19	37	-18	324
6	52	63	-11	121
7	56	60	-4	16
8	50	58	-8	64
9	54	57	-3	9
10	46	56	-10	100
11	20	39	-19	361
12	56	59	-3	9
13	20	43	-23	529
14	50	65	-15	225
15	46	59	-13	169
16	20	39	-19	361
17	48	62	-14	196
18	67	69	-2	4
19	51	67	-16	256
20	52	59	-7	49
21	51	72	-21	441
22	45	59	-14	196
23	54	58	-4	16
24	53	69	-16	256
25	51	59	-8	64
26	20	41	-21	441
27	20	20	0	0
28	19	44	-25	625
29	52	57	-5	25
30	59	66	-7	49
\bar{X}	1344	1671	332	5110
Sd	44,8	55,7	$d = 11,67$	$d^2 = 17,482$

H_0 : Zakłada się, że wyniesiona wiedza i sprawności artystyczne zdobyte w ramach przedmiotu muzyka nie wpływają na kształtowanie się pozytywnych zachowań i postaw wobec muzyki już w toku kształcenia.

Zgodnie z podanymi wzorami:

$$\bar{d}_i = 11,67,$$

$$S_d = 16,46,$$

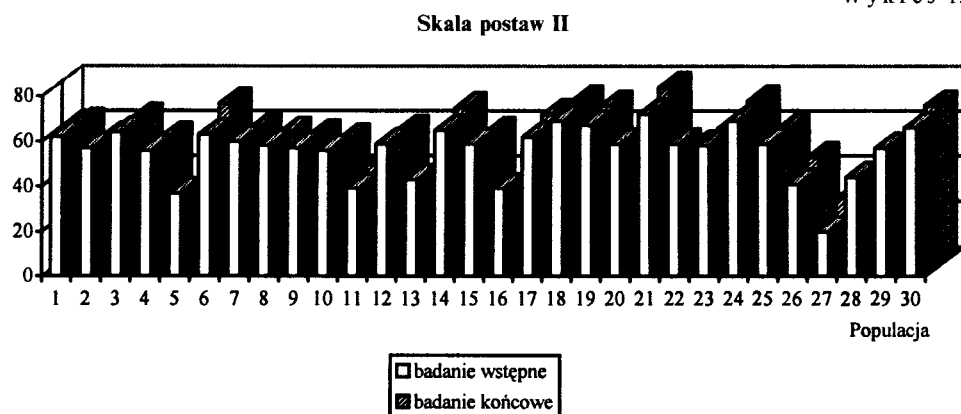
$$t = 11,67.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,66,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Wykres 15



H_0 : Zakłada się, że wyniesiona wiedza i sprawności artystyczne zdobyte w ramach przedmiotu muzyka nie wpływają na kształtowanie się pozytywnych zachowań i postaw wobec muzyki już w toku kształcenia oraz na dalszych etapach życia młodzieży.

Zgodnie z przyjętymi w procedurze badawczej wzorami:

$$\bar{d}_i = 3,23,$$

$$S_d = 2,35,$$

$$t = 7,51.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,66,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Tabela 70

Skala postaw — badania końcowe (po okresie roku)
 oraz w klasie maturalnej,
 III etap, KL_E , Test istotności t -Studenta

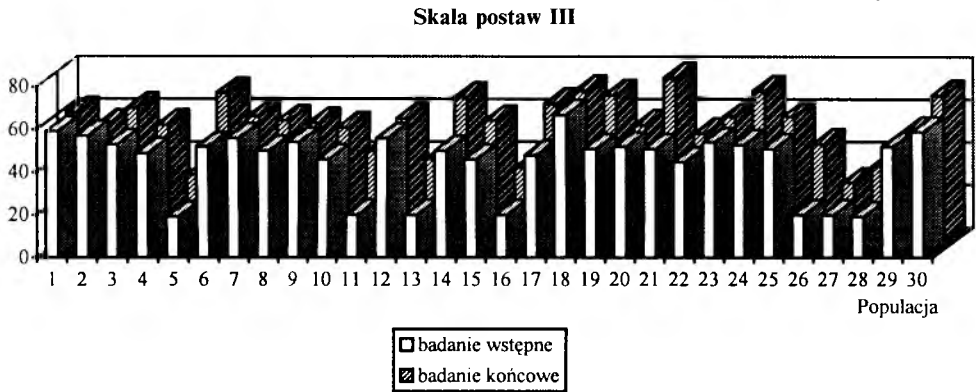
Lp.	X_2 (II pomiar)	X_3 (III pomiar)	$d_i = X_2 - X_3$	d_i^2
1	62	61	1	1
2	57	55	2	4
3	64	63	1	1
4	56	55	-1	1
5	37	32	5	25
6	63	70	-7	49
7	60	59	1	1
8	58	57	1	1
9	57	56	1	1
10	56	54	2	4
11	39	43	-4	16
12	59	58	1	1
13	43	39	4	16
14	65	68	-3	9
15	59	57	2	4
16	39	35	4	16
17	62	65	-3	9
18	69	71	-2	4
19	67	69	-2	4
20	59	55	4	16
21	72	77	-5	25
22	59	51	9	81
23	58	59	-1	1
24	69	71	-2	4
25	59	59	0	0
26	41	46	-5	25
27	20	28	-8	64
28	44	36	8	64
29	57	52	5	25
30	66	69	-3	9
\bar{X}	1671	1670	97	475
Sd	3,23	2,66		

Tabela 71

Skala postaw promuzycznych — badania wstępne (po upływie roku)
oraz w klasie maturalnej,
III etap, KL_E , Test istotności *t*-Studenta

Lp.	X_2 (badania wstępne)	X_3 (klasa maturalna)	$d_i = X_2 - X_3$	d_i^2
1	59	61	-2	4
2	57	55	-3	9
3	53	63	-10	100
4	49	55	-6	36
5	19	32	-13	169
6	52	70	-18	324
7	56	59	-3	9
8	50	57	-7	49
9	54	56	-2	4
10	46	54	-8	64
11	20	43	-23	529
12	56	58	-2	4
13	20	39	-19	361
14	50	68	-18	324
15	46	57	-11	121
16	20	35	-15	225
17	48	65	-17	289
18	67	71	-4	16
19	51	69	-18	324
20	52	55	-3	9
21	51	77	-26	576
22	45	51	-6	36
23	54	59	-5	25
24	53	71	-28	784
25	51	59	-8	64
26	20	46	-26	576
27	20	28	-8	64
28	19	36	-17	289
29	52	52	0	0
30	59	69	-10	100
Σ	1344	1670	-336	5484
Sd	44,8	55,6	$d = 11,20$	$d_i^2 = 125,44$

Wykres 16



H_0 : Zakłada się, że wyniesiona wiedza i sprawności artystyczne zdobyte w ramach przedmiotu muzyka nie wpływają na kształtowanie się pozytywnych zachowań i postaw wobec muzyki już w toku kształcenia oraz na dalszych etapach życia młodzieży.

Zgodnie z przyjętymi wzorami:

$$\begin{aligned}\bar{d}_i &= 11,20, \\ S_d &= 50,74, \\ t &= 9,38.\end{aligned}$$

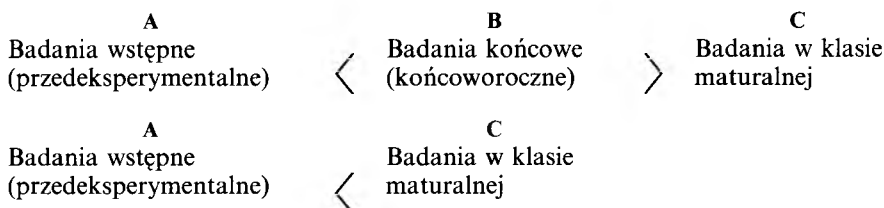
Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,66,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Wyniki badań trzech pomiarów potwierdziły korzystny wpływ czynnika eksperymentalnego zmiennej niezależnej (Z_N) na kształtowanie się promuzycznych zachowań, wyrażonych prezentowaną postawą, jako zmiennej zależnej (Z_Z). Hipotezę zerową należy zatem odrzucić, zależność jest istotna.

Wyniki uzyskane z badań *Skalą postaw promuzycznych* wykazywały tendencję wzrostową względem pomiaru wstępnego (przedeksperymentalnego). Fakt ten potwierdza korzystny wpływ czynnika eksperymentalnego (Z_N) na kształtowanie postaw promuzycznych badanej populacji (Z_Z). Wzajemne relacje wyników z trzech etapów badań obrazuje następujące równanie:



W dalszych badaniach obliczenia korelacyjne wykazały zależność między prezentowaną postawą promuzyczną i potencjałem zdolności muzycznych badanych uczniów (tabela korelacyjna 15 i tabela 16). Uzyskano następujące wyniki:

$$\chi^2 = 60,00 \geq \chi_{\alpha f}^2 = 9,49,$$

$$C = 0,816.$$

H_0 należy odrzucić, co oznacza, że zależność jest znacząca.

H_0 : Zakłada się, że nie ma związku między prezentowaną postawą promuzyczną i zdolnościami muzycznymi.

Tabela 72

**Korelacja między prezentowaną postawą promuzyczną
i zdolnościami muzycznymi
w badaniach początkowych uczniów klasy eksperymentalnej**

Typ postawy Zdolności muzyczne (pkt)	Chwiejna	Pewna	Zdecydowana	Σ
Niskie	7	0	0	7
Średnie	0	22	0	22
Wysokie	0	0	1	1
Σ	7	22	1	30

$$\chi^2 = 60,00 \geq \chi_{\alpha f}^2 = 9,49,$$

$$C = 0,816.$$

H_0 należy odrzucić.

Korelacja między prezentowaną postawą promuzyczną i zdolnościami muzycznymi jest istotna statystycznie, $C = 0,82$ — to korelacja wysoka, a zależność znacząca.

H_0 : Zakłada się, że nie ma związku między prezentowaną postawą promuzyczną i zdolnościami muzycznymi.

Tabela 73

**Korelacja między prezentowaną postawą promuzyczną
i zdolnościami muzycznymi
w badaniach końcowych uczniów klasy eksperymentalnej**

Typ postawy Zdolności muzyczne (pkt)	Chwiejna	Pewna	Zdecydowana	Σ
Niskie	1	0	0	1
Średnie	0	18	0	18
Wysokie	0	0	11	11
Σ	1	18	11	30

$$\chi^2 = 60,00 \geq \chi^2_{\alpha f} = 9,49,$$

$$C = 0,816.$$

H_0 należy odrzucić.

Korelacja między prezentowaną postawą promuzyczną i zdolnościami muzycznymi jest istotna statystycznie, $C = 0,82$ — to korelacja wysoka, a zależność znacząca.

Prezentowana postawa promuzyczna w obu przypadkach korelowała w stopniu wysokim z uzdolnieniami muzycznymi. Dowodzi to, że uzdolnienie muzyczne jest ważnym czynnikiem kształtowania postaw muzycznych młodzieży i pozostaje w stosunku wprostproporcjonalnym do postawy. Zmiany postaw obrazuje tabela 74.

Legenda:

Rodzaje badań:

- x_1 — badania wstępne
 x_2 — badania końcoworoczne, końcowe
 x_3 — badania w klasie maturalnej

Typ postawy:

- 0—20 chwiejna — ●
 21—59 pewna — △
 60—80 zdecydowana — □

Kierunek postawy:

- ↑ — w górę (wzrost)
 ↓ — w dół (obniżenie)
 ↔ — w zawieszeniu

Tabela 74

**Zmiany postaw
w trakcie naturalnego eksperymentu pedagogicznego**

Lp.	Wyniki badań oraz prezentowana postawa					
	x_1	postawa/ kierunek	x_2	postawa/ kierunek	x_3	postawa/ kierunek
1	59	$\triangle \uparrow$	62	$\square \downarrow$	61	\square
2	52	$\triangle \uparrow$	57	$\triangle \downarrow$	55	\triangle
3	53	$\triangle \uparrow$	64	$\square \downarrow$	63	\square
4	49	$\triangle \uparrow$	56	$\triangle \downarrow$	55	\triangle
5	19	$\bullet \uparrow$	37	$\triangle \downarrow$	32	\triangle
6	52	$\triangle \uparrow$	63	$\square \uparrow$	70	\square
7	56	$\triangle \uparrow$	60	$\square \downarrow$	59	\triangle
8	50	$\triangle \uparrow$	58	$\triangle \downarrow$	57	\triangle
9	54	$\triangle \uparrow$	57	$\triangle \downarrow$	56	\triangle
10	46	$\triangle \uparrow$	56	$\triangle \downarrow$	54	\triangle
11	20	$\bullet \uparrow$	39	$\triangle \uparrow$	43	\triangle
12	56	$\triangle \uparrow$	59	$\triangle \downarrow$	58	\triangle
13	20	$\bullet \uparrow$	43	$\triangle \downarrow$	39	\triangle
14	50	$\triangle \uparrow$	65	$\square \uparrow$	68	\square
15	46	$\triangle \uparrow$	59	$\triangle \downarrow$	57	\triangle
16	20	$\bullet \uparrow$	39	$\triangle \downarrow$	35	\triangle
17	48	$\triangle \uparrow$	62	$\square \uparrow$	65	\square
18	67	$\square \uparrow$	69	$\square \uparrow$	71	\square
19	51	$\triangle \uparrow$	67	$\square \uparrow$	69	\square
20	52	$\triangle \uparrow$	59	$\triangle \downarrow$	55	\triangle
21	51	$\triangle \uparrow$	72	$\square \uparrow$	77	\square
22	45	$\triangle \uparrow$	59	$\triangle \downarrow$	51	\triangle
23	54	$\triangle \uparrow$	58	$\triangle \uparrow$	59	\triangle
24	53	$\triangle \uparrow$	69	$\square \uparrow$	71	\square
25	51	$\triangle \uparrow$	59	$\triangle \leftrightarrow$	59	\triangle
26	20	$\bullet \uparrow$	41	$\triangle \uparrow$	46	\triangle
27	20	$\bullet \leftrightarrow$	20	$\bullet \uparrow$	28	\triangle
28	19	$\bullet \uparrow$	44	$\triangle \downarrow$	36	\triangle
29	52	$\triangle \uparrow$	57	$\triangle \downarrow$	52	\triangle
30	59	$\triangle \uparrow$	66	$\square \uparrow$	69	\square

Na podstawie pomiarów za pomocą skali postaw obliczono następujące wielkości statystyczne: modalną, medianę i dyspersję. Otrzymane wyniki obrazuje tabela 75.

Tabela 75

Wyniki badań (modalna, mediana, dyspersja),
KL_E

Wielkości statystyczne	Badania wstępne	Badania końcowe	Badania sprawdzające (klasa maturalna)
Modalna	52,20	59	55,59
Mediana	50,51	59,59	57,57
Dyspersja	36—57	53—70	52—69

Skala postaw promuzycznych dostarczyła danych potwierdzających korzystny wpływ czynnika Z_N na postawy promuzyczne młodzieży (Z_Z).

Kolejnym narzędziem był *Kwestionariusz aktywności dydaktycznej* (Aneks, załącznik 4), który dostarczył następujących informacji:

- uczniom — pozytywnych sytuacji do wyrażenia stopniem posiadanej przez nich wiedzy oraz nabytych umiejętności muzyczno-artystycznych i efektywności działań na lekcji muzyki;
 - nauczycielowi — informacji o stopniu opanowania treści programowych.
- Wyniki badań obrazuje tabela 76 oraz wykres 17.

Wykres 17

Wyniki pomiaru za pomocą Kwestionariusza aktywności dydaktycznej

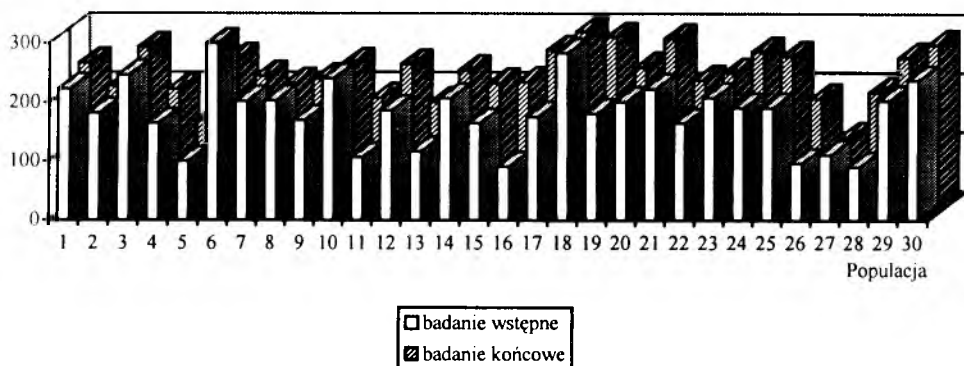


Tabela 76

Wyniki pomiaru przy użyciu *Kwestionariusza aktywności dydaktycznej, KL_E*
Test istotności t-Studenta Fischera

Lp.	x_1	Σx_1	x_2	Σx_2	$d_i = x_1 - x_2$	d_i^2
1	80 + 77 + 66	223	83 + 75 + 83	241	-18	324
2	60 + 72 + 50	182	66 + 70 + 66	202	-20	400
3	80 + 83 + 83	246	83 + 85 + 100	268	-22	484
4	60 + 55 + 50	165	66 + 65 + 66	197	-32	1024
5	40 + 44 + 16	100	50 + 45 + 50	145	-45	2025
6	100 + 100 + 100	300	66 + 100 + 83	249	51	2601
7	80 + 72 + 50	202	66 + 70 + 83	219	-17	289
8	60 + 77 + 66	203	66 + 75 + 66	207	-4	16
9	60 + 60 + 50	170	66 + 65 + 83	214	-44	1936
10	80 + 77 + 83	240	83 + 75 + 83	241	-1	1
11	40 + 33 + 33	106	66 + 50 + 66	182	-76	5776
12	60 + 77 + 50	187	66 + 90 + 83	239	-52	2704
13	40 + 44 + 43	117	50 + 75 + 50	175	-58	3364
14	80 + 61 + 66	207	83 + 80 + 66	229	-22	484
15	60 + 55 + 50	165	66 + 75 + 66	207	-42	1764
16	20 + 38 + 33	91	66 + 60 + 83	209	-118	13924
17	60 + 66 + 50	176	83 + 80 + 100	263	-87	7569
18	100 + 100 + 83	283	100 + 95 + 100	295	-12	144
19	60 + 55 + 66	181	100 + 85 + 100	285	-104	10816
20	80 + 55 + 66	201	66 + 85 + 83	234	-33	1089
21	80 + 77 + 66	223	100 + 100 + 83	283	-60	3600
22	60 + 55 + 50	165	66 + 80 + 66	212	-47	2209
23	80 + 72 + 66	208	83 + 75 + 66	224	-16	256
24	81 + 61 + 50	191	100 + 95 + 66	261	-70	4900
25	80 + 61 + 50	191	100 + 70 + 83	253	-62	3844
26	20 + 44 + 33	97	50 + 65 + 66	181	-84	7056
27	40 + 55 + 16	111	50 + 50 + 16	116	-5	25
28	20 + 55 + 16	91	66 + 60 + 66	192	-101	10021
29	60 + 77 + 66	203	83 + 85 + 83	251	-18	2304
30	60 + 94 + 83	237	83 + 90 + 100	273	-36	1296
Σ		5411		6798	-1387	92415
Sd	$d = 46,23$		$d_2 = 2137,2$			

H_0 : Zakłada się, że kwestionariusz aktywności dydaktycznej nie uwzględnia zasobów wiedzy i sprawności artystycznej uczniów w zakresie ich samooceny.

Zgodnie z przyjętymi wzorami:

$$\bar{d}_i = 46,23,$$

$$S_d = 31,18,$$

$$t = 8,11.$$

Ponieważ:

$$t \geq t_{(\alpha = 99,5\%, k = n - 1)} = 3,66,$$

H_0 należy odrzucić. Zależność jest istotna.

Wyniki uzyskane przy użyciu kwestionariusza aktywności były istotne statystycznie, a zatem hipotezę zerową należy odrzucić.

Jakościową analizę uzyskanych wyników podano w następnych podrozdziałach.

Z metody obserwacji zrezygnowano ze względu na wielość obiektów, które należałoby poddać obserwacji (patrz rozdział III oraz *Aneks*, załącznik 5).

Jako następne narzędzie badawcze zastosowano wywiad, który przeprowadzono z dyrektorem szkoły do spraw pedagogicznych (mgr O. Mośka, Liceum Ogólnokształcące nr 2 w Pszczynie). Zdaniem dyrektora znaczący wpływ muzyki na wychowanie i kształcenie młodzieży jest niezaprzeczalny. Do podstawowych działań wychowawczych szkoły, mających na celu upowszechnianie kultury muzycznej i przybliżanie młodzieży sztuki, należy organizowanie:

- wyjazdów na spektakle teatralne;
- uroczystych apeli i akademii upamiętniających rocznice, wydarzenia z życia szkoły;
- wieczorków klasowych;
- poranków filmowych o tematyce muzycznej oraz muzycznych (koncerty profesjonalnych zespołów);
- udziału młodzieży w konkursach międzyklasowych i międzyszkolnych;
- godzin wychowawczych w sposób uwzględniający problematykę wychowania „przez sztukę i do sztuki”.

Nadal odczuwa się w szkole brak wystarczającej liczby kół zainteresowań i odpowiedniej liczby godzin zajęć pozalekcyjnych. Fakt ten pozostawia młodzież samą sobie; ta zaś wolny czas i zainteresowania muzyczne zaspokaja „tanią rozrywką” w postaci zabaw dyskotekowych bądź prywatek. Dlatego daje się zauważyć, że normy estetyczne młodzieży bywają skrajnie różne i dyskusyjne. Stwierdza się więc, że współczesna szkoła w małym stopniu kształtuje promuzyczne zachowania młodzieży. Czyni to najczęściej środowisko pozaszkolne w sposób niekontrolowany.

Jakościowa analiza wyników

Uzyskane wyniki badań testem *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona dla uczniów klasy porównawczej (KL_p), zamieszczone w tabeli 56, wykazały, że w pomiarze początkowym uzdolniony w stopniu niskim był 1 uczeń, natomiast w stopniu średnim — 31 uczniów.

Wyniki badań semestralnych uległy zmianie; i tak, uzdolnionych w stopniu średnim było 25 uczniów, w stopniu wysokim — 6 uczniów, a w grupie uzdolnionych nisko nadal pozostał 1 uczeń. Z końcowych rezultatów pomiaru wynikało, że nastąpił dalszy przyrost potencjału zdolności muzycznych. Grupa średnio uzdolnionych liczyła 5 uczniów, natomiast 27 prezentowało poziom uzdolnienia wysoki. Podsumowując wyniki trzech pomiarów, należy stwierdzić, że uczniowie klasy porównawczej w badaniach początkowych wykazywali średni poziom uzdolnienia muzycznego, natomiast w końcowej — wysoki. Badania poziomu uzdolnień muzycznych w klasie eksperymentalnej (tabela 62) wykazały, że 1 uczeń prezentował uzdolnienie niskie, średnie — 22 uczniów, natomiast 7 uczniów — wysokie. W badaniach semestralnych uzdolnionych w stopniu średnim było 3 uczniów, a wysokie uzdolnienie muzyczne prezentowało 27. Wyniki dowodzą wzrostu liczby uzdolnionych w stopniu wysokim (o 20 uczniów) oraz brak uzdolnionych w stopniu niskim. Badania końcowe (ogólne) wykazały, iż 30 uczniów należy do uzdolnionych w stopniu wysokim, jednak wielkość tę należy rozumieć jako liczbę wyników uśrednionych dla trzech części testu.

Wyniki *Analizy szczegółowej podtestów* (części I, II, III) wraz z zestawieniem prezentuje tabela 64 — dla klasy eksperymentalnej, oraz tabela 58 — dla klasy porównawczej. Zestawiając uzyskane wyniki badań klas (KL_p i KL_E), stwierdza się, że największy przyrost zdolności muzycznych nastąpił w drugim semestrze nauki, a wyniki uczniów z klasy eksperymentalnej okazały się wyższe aniżeli z klasy porównawczej. Istotność tych obliczeń potwierdził wynik *Testu istotności t-Studenta* Fischera, w którym uzyskane wielkości dla obu klas były istotne statystycznie. Przeprowadzony pomiar wieku muzycznego był wielkością zmienną i zależną od prezentowanego typu uzdolnienia muzycznego ucznia, a nie od wieku życia.

Do charakterystycznych cech działań muzycznych młodzieży w zakresie prezentowanego uzdolnienia należy zaliczyć:

- a) w przypadku uzdolnienia niskiego:
 - słabą aktywność na lekcji;
 - braki w wiadomościach, wiedzę fragmentaryczną;
 - niski poziom wykonawczy działań praktycznych (np. śpiewu, gry na instrumentach);

- niecierpliwość, znajdującą odzwierciedlenie w odpowiedziach i poszukiwaniu rozwiązań;
- powściągliwość w reakcjach werbalnych i niewerbalnych;
- brak pewności co do poprawności udzielonych odpowiedzi;
- brak zadowolenia z własnych działań na lekcji;
- preferowanie (jako rodzaju aktywności muzycznej) percepcji i odtwarzania muzyki;
- niski poziom wyobraźni dźwiękowej, rytmicznej oraz wrażliwości muzycznej;
- b) w przypadku uzdolnienia średniego:
 - przekonanie o trafności pomysłów oraz prawidłowe rozwiązywanie zadań muzycznych;
 - swobodne operowanie nabytą wiedzą, a także z wykształconymi sprawnościami muzycznymi;
 - zadowalającą aktywność na lekcji;
 - chęć do współdziałania z grupą i nauczycielem;
 - wrażliwość na jakość wytworów swojej wyobraźni;
 - średni poziom wyobraźni dźwiękowej, rytmicznej oraz wrażliwości muzycznej.
- c) w przypadku uzdolnienia wysokiego:
 - wiedzę utrwaloną i wzbogaconą własną aktywnością twórczą, systematycznym samokształceniem;
 - stałą dążność do rozwijania sprawności muzycznych;
 - aprobatę twórczych form aktywności muzycznych na lekcji;
 - szybkość i oryginalność w wynajdywaniu pomysłów;
 - pełną aktywność na lekcji;
 - wysoki poziom wyobraźni dźwiękowej, rytmicznej oraz wrażliwości muzycznej.

Celem badań skali postaw było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy wyniesiona wiedza i sprawności zdobyte w zakresie przedmiotu muzyka wpływają na kształtowanie się określonych zachowań i nastawienia do muzyki już w toku kształcenia oraz na dalszych etapach życia młodzieży?
- Czy zachodzi związek między prezentowaną postawą i uzdolnieniami uczniów?
- Czy określenie postawy badanego może przyczynić się do podnoszenia wyników nauczania?

Rezultaty badań wstępnych przedmiotu postawy wskazują, że w badanej populacji 7 uczniów prezentowało postawę chwiejną, pewną — 22 uczniów, a zdecydowaną — 1 uczeń. Natomiast z badań końcowych — po upływie roku — wynika, iż postawą chwiejną cechował się 1 uczeń, 18 uczniów — pewną, a 11 badanych — postawą zdecydowaną. Dostrzega się korzystne zmiany

postaw, tzn. przesunięcia z grupy postaw chwiejnych do grupy postaw pewnych (6 uczniów) i z pewnych do zdecydowanych (10 uczniów).

Wielkościom tym odpowiadają obliczenia statyczne podane w zamieszczonych tabelach i zobrazowane na wykresach, dotyczących skali postawy. Wyniesiona zatem wiedza i sprawności muzyczne ucznia, zdobyte podczas realizacji programu eksperymentalnego, wpływają korzystnie na kształtowanie się zachowań i postaw wobec muzyki.

Badanie przedmiotu postawy powtórzono na tej samej populacji (KL_E) po upływie trzech lat od zakończenia nauki przedmiotu muzyka, tj. w klasie maturalnej. Uzyskane wyniki pomiarów przedmiotu postawy świadczą o tym, że w grupie badanych uczniów postaw pewnych było 20, a postawę zdecydowaną prezentowało 10 uczniów. Dane potwierdziły brak trwałości postawy 2 uczniów oraz to, że średnia postawy badań końcowych była wyższa od średniej badań klasy maturalnej.

Zmiany postaw spowodowane zostały brakiem czynnika Z_N , czyli eksperymentalnego programu nauczania z twórczą metodą poliestetyczną. Decydującym czynnikiem kształtowania się postawy promuzycznej jest również aktywność własna ucznia, nieodzowna na dalszych etapach jego życia — jako dojrzałego i estetycznie wykształconego człowieka.

Analiza komponentów postawy

Skala postaw składa się z 33 twierdzeń, mających różny znak przychylności względem uniwersum postawy. Problematyka uniwersum była następująca:

1. Szkoła i przedmiot muzyka, ważność muzyki w kształceniu.
2. Działania odtwórcze i twórcze inspirowane lekcjami muzyki.
3. Muzyka i jej znaczenie ogólne dla ucznia.
4. Przeżycia wywołane muzyką.
5. Wartościowanie muzyki i jej wpływ na psychikę ucznia.
6. Twierdzenia negatywne i obojętne.

Spośród zaproponowanych twierdzeń istotność statystyczną uzyskały twierdzenia opatrzone numerami: 2, 5, 6, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, co oznaczało, że założone w badaniach uniwersum postawy nie uległo zmianie, gdyż każdy element uniwersum był nadal prezentowany. Uniwersum postawy składało się z 5 komponentów: emocjonalnego, wartościującego, poznawczego, behawioralnego, społecznego, które określały stopień przychylności i tendencję do zachowań badanego względem obiektu

postawy. Każdy z przyjętych do badań komponentów postawy pełnił określoną funkcję w pomiarze jej przedmiotu.

1. Komponent emocjonalny wyrażał uczucia i emocje nosiciela względem muzyki i działań promuzycznych.

2. Komponent wartościujący dotyczył stosunku oceniającego do przedmiotu.

3. Komponent poznawczy wskazywał na zasób i ważność treści poznawczych oraz kształcących w gromadzeniu wiedzy i doświadczeń muzycznych.

4. Komponent behawioralny wyrażał tendencję do zachowań promuzycznych i działań jawnych (zewnętrznych) bądź ukrytych (wewnętrznych) nosiciela postawy.

5. Komponent społeczny wskazywał na stopień uspołecznienia nosiciela postawy w działaniach indywidualnych, grupowych i zbiorowych na rzecz muzyki i kultury.

Przyjęte komponenty postawy najwierniej wyrażały siłę oddziaływań muzyki na osobowość człowieka z badanej populacji.

Szczegółowa analiza komponentów postawy, wyrażona w twierdzeniach istotnych statystycznie, jest następująca:

Twierdzenie 2. Zajęcia twórcze, muzyczne aktywizują do zachowań jawnych (zewnętrznych), recepcyjnych (ukrytych, wewnętrznych), indywidualnych i zbiorowych.

Komponenty: poznawczy — behawioralny — społeczny

Twierdzenie 5. Lekcje muzyki dają mi rozległą wiedzę.

Komponent: poznawczy

Twierdzenie 6. Po lekcjach muzyki odczuwam potrzebę kontynuowania zajęć w domu i w środowisku.

Komponenty: behawioralny — społeczny

Twierdzenie 9. Odczuwam potrzebę działań twórczych, łączących muzykę z innymi dziedzinami sztuk w zakresie treści i formy.

Komponenty: poznawczy — behawioralny

Twierdzenie 10. Bez muzyki mogę być szczęśliwy.

Komponent: wartościujący

Twierdzenie 13. Odczuwam potrzebę obcowania z muzyką na co dzień, gdyż pogłębia moje muzyczne zainteresowania.

Komponenty: behawioralny — emocjonalny — poznawczy

Twierdzenie 16. Sprawia mi przyjemność poznawanie nowych treści i zdobywanie doświadczenia.

Komponenty: emocjonalny — poznawczy — behawioralny

Twierdzenie 17. Przedmiot muzyka zainspirował mnie do działań na rzecz kultury i historii regionu.

Komponenty: poznawczy — behawioralny — społeczny

Twierdzenie 18. Wiedza i umiejętności wyniesione z przedmiotu muzyka wpływają na moje zachowanie w domu i w środowisku.

Komponenty: poznawczy — behawioralny — społeczny

Twierdzenie 19. Muzyka pozwala porozumiewać się bez słów i czyni człowieka otwartym na kontakty z innymi ludźmi.

Komponenty: emocjonalny — behawioralny — społeczny

Twierdzenie 20. Dzięki wiedzy — także sprawnościom artystycznym — doznaję wspaniałych przeżyć.

Komponenty:

poznawczy — wartościujący — behawioralny — społeczny

Twierdzenie 21. Uważam, że nie ma muzyki „dobrej” i „złej”:

Komponent: wartościujący

Twierdzenie 23. Lekcje muzyki są niepotrzebne.

Komponent: wartościujący

Twierdzenie 26. Muzyka wzbudza we mnie wrażliwość na dobro i piękno.

Komponenty: emocjonalny — wartościujący

Twierdzenie 28. Po wysłuchaniu muzyki ogarniają mnie uczucia radości i optymizmu.

Komponenty:

emocjonalny

 —

wartościujący

Twierdzenie 29. Muzyka wzbudza we mnie wiele pozytywnych przeżyć emocjonalnych i zajmuje ważne miejsce w moim życiu.

Komponenty:

emocjonalny

 —

wartościujący

Twierdzenie 30. Kontakt z dobrą muzyką uspokaja mnie psychicznie.

Komponenty:

wartościujący

 —

emocjonalny

Twierdzenie 31. Pogodna muzyka wzbudza we mnie radość życia.

Komponenty:

wartościujący

 —

emocjonalny

Twierdzenie 32. Dzięki lekcjom muzyki w szkole moje życie w domu stało się bogatsze.

Komponenty:

wartościujący

 —

emocjonalny

Twierdzenie 33. Dzięki lekcjom muzyki poszukuję kontaktu z wartościową muzyką również poza szkołą.

Komponenty:

wartościujący

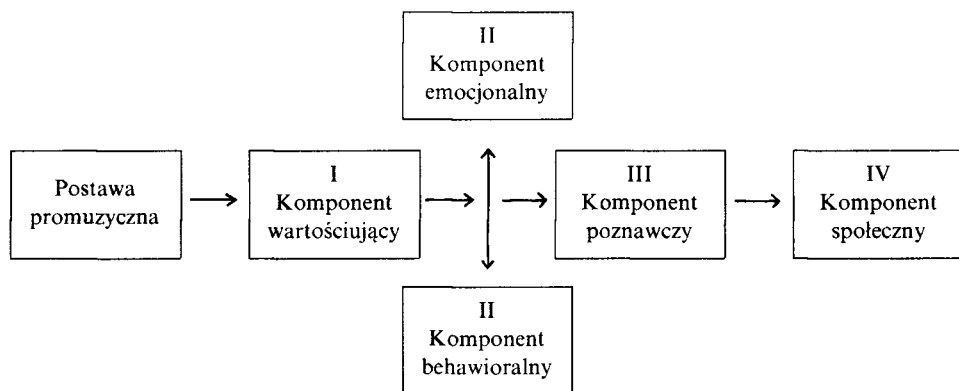
 —

behawioralny

Jak wynika z uzyskanych analiz komponentów postawy, postawa — to stosunek nosiciela postawy do jej przedmiotu. Stosunek ten może się odnosić do zjawiska jako całości bądź do poszczególnych jego części, czyli klas. Muzyka okazała się zbiorem klas przedmiotów, toteż działania promuzyczne mogą występować w postaci jawnej (zewnętrznej) i być dostrzegalne w konkretnym słuchowo-wizualnym efekcie, np. w odtwarzaniu muzyki głosem, grze na instrumentach, tańcu, kolekcjonowaniu i w gromadzeniu materiałów muzycznych, tworzeniu muzyki, twórczych działaniach poliestetycznych, w czynnym uczestnictwie w kulturze (teatr) oraz w innych programach muzycznych. Mogą też występować w postaci ukrytej (wewnętrznej), w postaci kodu i symbolu treści poznawczo-kształcących, wiedzy, emocji, uczuć, przeżyć, wyobraźni i doznań doświadczeń osobistych, a także konkretnych potrzeb i celów.

W świetle uzyskanych zależności do preferowanych komponentów postawy promuzycznej należą najczęściej (por. rys. 17):

1. Komponent wartościujący — I ranga — 11 punktów.
2. Komponent emocjonalny — II ranga — 10 punktów.
3. Komponent behawioralny — II ranga — 10 punktów.
4. Komponent poznawczy — III ranga — 8 punktów.
5. Komponent społeczny — IV ranga — 4 punkty.



Rys. 17. Komponenty postawy promuzycznej — ujęcie rangowe

Stosunek nosiciela postawy do jej przedmiotu kształtuje się zatem, począwszy od komponentu wartościującego (oceniającego muzykę i jej różne rodzaje uprawiania), przez komponent emocjonalny (wyrażony emocjonalnym stosunkiem do przedmiotu), do komponentu behawioralnego, czyli do zachowań. Komponent poznawczy w przypadku działań promuzycznych ma III rangę — przed społecznym.

Działania promuzyczne aktywizują jednostkę do zachowań społecznych, ale w bardzo niewielkim stopniu. Do takich sytuacji można zaliczyć udział w koncertach i działalność w ruchu amatorskim, w tworzeniu muzycznych grup podwórkowych bądź w organizowaniu „prywatów”. Młodzież chętnie słucha muzyki indywidualnie ze względu na zróżnicowane gusty muzyczne i zainteresowania. Dlatego ocena muzyki, jej wartościowanie, okazało się najsilniejszym elementem składowym postawy promuzycznej w badanej populacji.

Stosunek nosiciela postawy do przedmiotu postawy został wyrażony w wartościowaniu, emocjach, zachowaniach, treściach poznawczych i sytuacjach społecznych.

Postawy promuzyczne młodzieży mają budowę strukturalną i są pochodną preferowanych jej składowych, tzn.:

- wartości i ocen;
- uczuć i emocji;
- przekonań i wiadomości;

- zachowań wyrażonych działaniem i sprawnościami;
- stopnia uspołecznienia.

Postawa jest względnie trwałą organizacją działań jednostki. Kiedy dyspozycja do zachowań promuzycznych pozostaje w fazie wartości i ocen, emocji, przekonań i wiadomości, ma charakter latentny. Dopiero w wyniku funkcji procesów psychicznych zostaje przekształcona w działania jawne, czyli zewnętrzne, lub ukryte, czyli wewnętrzne.

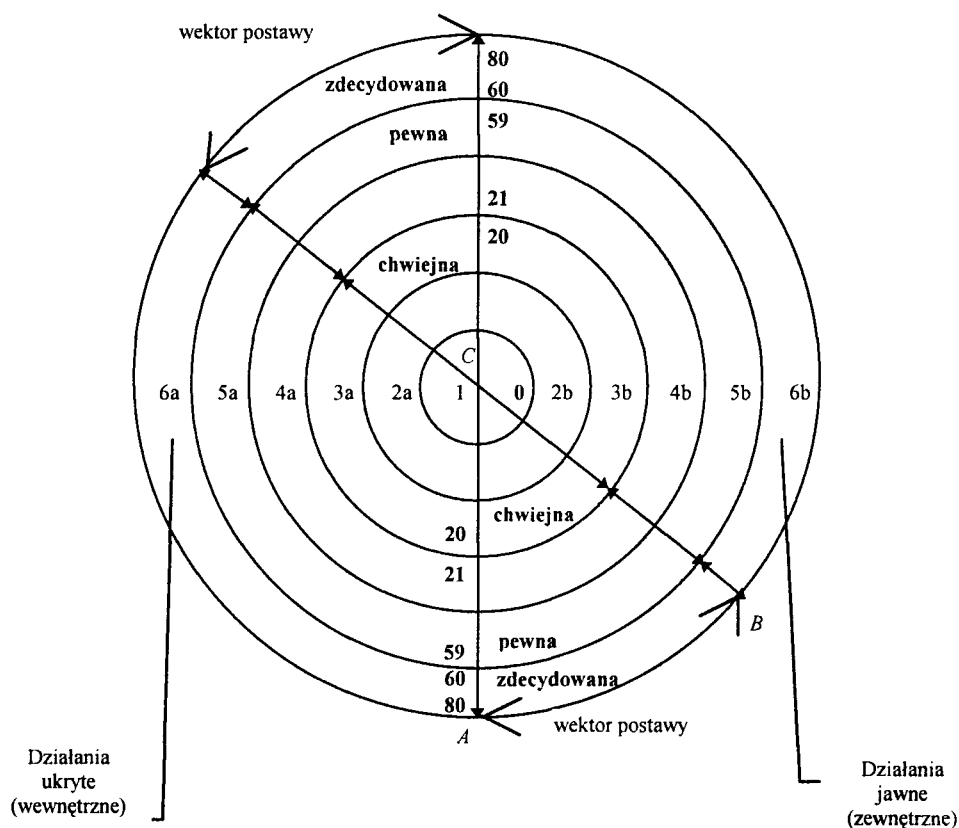
Kolejną cechą działań promuzycznych jednostki jest stopień uspołecznienia. Jeśli działanie promuzyczne swym zasięgiem obejmuje jednostkę, to wówczas mówimy o małym stopniu uspołecznienia. Jeśli jednak swym zasięgiem inspiruje wielu innych ludzi do działań, przyjmuje postać uspołecznienia średniego (rodzina) lub dużego (kręgi pozarodzinne).

Analiza cech przedmiotu postawy

W niniejszej pracy przyjęto w badaniach nad postawą promuzyczną młodzieży podejście przedmiotowe, a w mniejszym stopniu — jakościowe. Podejście podmiotowe zostało określone w drodze zbadania postawy wobec wyznaczonego obiektu. Obiektem były lekcje muzyki, z wprowadzoną do treści nauczania twórczą metodą poliestetyczną, a także muzyka jako dział estetycznego wychowania człowieka. Wyodrębniono następujące cechy postawy promuzycznej:

- treść przedmiotową postawy — stanowiły ją cele kształcenia i wychowania estetycznego uczniów szkoły średniej, wyznaczone w zakresie przedmiotu muzyka i przyjęte dla procedury badawczej programu nauczania;
- zakres postawy — miał budowę złożoną, obejmował cechy osobowościowe, wiedzę, sprawności oraz rodzaje aktywności muzycznej (por. rys. 18);
- kierunek postawy — został wyrażony stopniem przychylności na skali postaw;
- złożoność postawy — wyróżniono postawy pełne, tzn. takie, które mają wszystkie komponenty, oraz niepełne, czyli takie, które nie obejmują wszystkich komponentów (w przypadku badań nad postawą promuzyczną wyodrębniono nadto postawę chwiejną, pewną oraz zdecydowaną);
- zawartość postawy — złożyły się nań: stopień zintegrowania wiedzy i sprawności, wyrażonej promuzycznym zachowaniem;
- trwałość postawy — stanowił o niej względnie określony czas zachowania prezentowanej postawy (badania dowiodły, że najszybciej ulegały zmianom

- postawy chwiejne i tzw. pewne, a najtrwalsze okazały się postawy zdecydowane);
- siła postawy — wyznaczała ją cecha określona jako wektor postawy promuzycznej (szczegółowo informuje o tym rys. 18).



Rys. 18. Wektor postawy promuzycznej

1 — osobowość; 2a — wiedza doświadczana przez kodowanie; 2b — sprawności doświadczane w działaniu; 3a — percepcja; 3b — odtwarzanie; 4a — recepcja; 4b — kolekcjonowanie, zbieractwo materiałów muzycznych; 5a — przeżywanie, kontemplacja, marzenia; 5b — tworzenie muzyki, twórcze działania polistetyczne; 6a — afiliacja, motywacja dążenia, potrzeby, cele, pasje; 6b — pełne uczestnictwo w kulturze.

Figura geometryczna, przedstawiona w postaci grafu, jest trójkątem o podstawie krzywoliniowej — w formie wycinków kół o tym samym kącie środkowym α° , który decyduje o kierunku wektora postawy i przedstawia wpływ czynników przyjętych jako zachowania promuzyczne. Oto interpretacja tej figury.

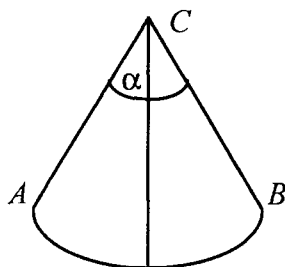
Im większy jest promień — tym większe pole zakreślone przy tym samym kącie środkowym. Wielkości te ukazują wpływ zachowań promuzycznych na

efekt końcowy postawy, która może być chwiejna, pewna lub zdecydowana. Potwierdzeniem niniejszej interpretacji jest wzór na zależność kąta środkowego α° wycinka koła od długości łuku, na którym się opiera w każdym z tych okręgów:

$$\frac{\alpha^\circ}{360^\circ} = \frac{L_{ACB}}{2\pi r},$$

gdzie:

α° — kąt środkowy,
 L — łuk ACB .



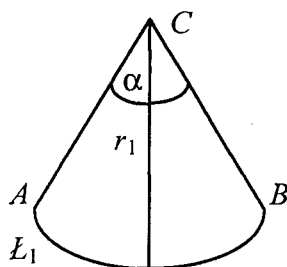
Do obliczeń przyjęto następującą hipotezę:

H_0 : Zakłada się, że oddziaływanie wiedzy i sprawności na postawę jest takie samo, czyli wprost proporcjonalne.

Do obliczenia pola każdego wycinka koła można stosować przybliżony wzór:

$$P_w = \frac{\text{długość łuku} \times \text{długość promienia}}{2},$$

$$L = \frac{\alpha^\circ \times 2\pi r}{360^\circ} = \frac{\pi \alpha^\circ \times r}{180^\circ}.$$



gdzie:

P_w — pole wycinka koła,
 r_1 — promień, skala postawy.

Wniosek: Wielkość wychylenia α° wpływa na rodzaj postawy w sposób równomierny. Drugim czynnikiem jest promień, czyli ustalone kryterium oceny postawy:

- a) od 0 do 20 punktów — postawa chwiejna,
 α° — kąt ostry, od 0° do 45° ;
 b) od 21 do 59 punktów — postawa pewna,
 α° — kąt ostry i prosty, od 45° do 90° ;
 c) od 60 do 80 punktów — postawa zdecydowana,
 α° — kąt rozwarty, od 90° do 180° .

Działania nauczyciela w zakresie kształtowania stopnia przychylności ucznia wobec zachowań muzycznych odgrywają bardzo istotną rolę. Umiejętne kie-

Tabela 77

Charakterystyka działań młodzieży w obrębie prezentowanej postawy

Typ postawy	Cechy zachowań
Postawa chwiejna (0—20 stopni skali)	<ul style="list-style-type: none"> — brak pewności co do swoich pomysłów i działań — powściągliwość w reakcjach werbalnych i niewerbalnych — niecierpliwość w przypadku niepowodzenia — niezdecydowanie w działaniu, obojętny stosunek do poziomu odpowiedzi i wytworu muzycznego — brak swobodnego operowania wiedzą i sprawnościami na podstawie wykształconych umiejętności muzycznych — niski poziom uzdolnienia muzycznego — preferowany rodzaj zachowań promuzycznych: percepcja muzyki i jej odtwarzanie
Postawa pewna (21—59 stopni skali)	<ul style="list-style-type: none"> — pewność w odniesieniu do pomysłów i działań — potrzeba przedyskutowania własnych propozycji z rówieśnikami i nauczycielem — wrażliwość na jakość wytworów swojej wyobraźni i wytworów manualnych — sprawne operowanie zasobem wiedzy i sprawnościami na podłożu wykształconych umiejętności muzycznych — średni poziom uzdolnienia muzycznego — preferowany rodzaj zachowań promuzycznych: percepcja, odtwarzanie, recepcja oraz kolekcjonowanie i zbieractwo materiałów muzycznych, przeżywanie, kontemplacja, marzenia
Postawa zdecydowana (60—80 stopni skali)	<ul style="list-style-type: none"> — pełna inwencja działań własnych — szybkość i oryginalność w formułowaniu własnych pomysłów — radość z pokonywania trudności — pełna gotowość do pracy i współpracy z innymi — poszukiwanie okazji do zaspokajania własnych potrzeb artystycznych — wysoki poziom uzdolnienia muzycznego — preferowany rodzaj zachowań promuzycznych: percepcja — odtwarzanie, recepcja — kolekcjonowanie i zbieractwo materiałów muzycznych, przeżywanie, kontemplacja, marzenia — tworzenie muzyki, twórcze działania poliestetyczne, dążenia, potrzeby, cele, pasje — pełne uczestnictwo w kulturze

rowanie procesem myślenia może prowadzić do kształtowania aktywnej postawy ucznia, a także wyzwalać siłę i wolę twórczego działania oraz inspirować do heurystycznych zachowań. Toteż w pracy z młodzieżą w różny sposób winna się ujawniać kierownicza rola nauczyciela.

1. W odniesieniu do postawy chwiejnej jest to kierowanie procesem myślenia i działaniem ucznia, a więc kierowanie zasobami jego wiedzy i sprawnościami (dominacja myślenia konwergencyjnego).

2. W odniesieniu do postawy pewnej jest to działanie „sugerowane”, patronowanie pomysłom ucznia, wskazywanie innych sposobów rozwiązań i rozbudzanie cech myślenia dywergencyjnego.

3. W odniesieniu do postawy zdecydowanej jest to taka sytuacja, że nauczyciel staje się obserwatorem poczynąń ucznia; w wyjątkowych sytuacjach służy radą i pomocą oraz dzieli z uczniem radość z osiągniętych sukcesów w zakresie działań promuzycznych nie tylko w szkole, ale i poza nią. Charakterystykę działań młodzieży w zakresie prezentowanej postawy przedstawia tabela 77.

Wytwory artystycznej działalności uczniów poddane zostały kryteriom oceny, w których każda grupa twórcza mogła zdobyć określoną liczbę punktów — od 0 do 20. O sumie punktów decydowały:

- liczba pomysłów;
- samodzielność całkowita lub częściowa w rozwiązywaniu zadań twórczych;
- opracowanie pomysłu;
- jego prezentacja.

Dla postawy zdecydowanej liczba punktów wynosiła 15—20, dla pewnej: 8—14, a dla chwiejnej: 0—7.

Liczbę ocen semestralnych i końcowych, jakie uzyskała klasa eksperymentalna, obrazuje tabela 78.

Tabela 78

**Charakterystyka działań młodzieży
w obrębie prezentowanej postawy**

Ocena	Liczba ocen		Typ postawy
	semestralnych	końcowych	
Niedostateczny	0	0	chwiejna
Mierny	7	1	
Dostateczny	10	2	pewna
Dobry	12	16	
Bardzo dobry	1	6	zdecydowana
Celujący	0	5	

Rodzaje działań dydaktycznych nauczyciela obrazuje tabela 79.

Tabela 79

Działania nauczyciela w realizacji wektora postawy promuzycznej ucznia

Uczeń (U) Aktywność ucznia wyrażona postawą	Nauczyciel (N) Rodzaj działań nauczyciela
Postawa chwiejna	działanie kierowane
Postawa pewna	działanie sugerowane, patronowanie
Postawa zdecydowana	obserwacje poczynąń ucznia

Przyjęta w badaniach typologia postaw odpowiadała skali ocen z przedmiotu muzyka, przedstawionych w tabeli 80, która prezentuje również wzajemne uwarunkowania rodzaju postawy i skali ocen.

Tabela 80

Zależność postawy i skali ocen z przedmiotu muzyka

Typ postawy	Liczba punktów	Skala ocen	Charakterystyka wiedzy i sprawności muzycznych
Chwiejna (0—20 pkt.)	0—10	niedostateczny	nieprawidłowe, bierne, niewystarczające i pobieżne
	11—20	mierny	ogólnikowe, fragmentaryczne
Pewna (21—59 pkt.)	21—40	dostateczny	wystarczające, ale niepełne
	41—59	dobry	dobre, uporządkowane
Zdecydowana (60—80 pkt.)	60—70	bardzo dobry	pełne, oryginalne, swobodne w treści i w formie
	71—80	celujący	innowacyjne, wykraczające poza program nauczania, zgłębione w wyniku samokształcenia

Uzyskane przez młodzież klasy eksperymentalnej (KL_E) oceny z przedmiotu muzyka ściśle odpowiadały cechom danej postawy, co pozwala stwierdzić, że uwidocznili się korzystny wpływ czynnika eksperymentalnego (Z_Z) na osiągnięcia dydaktyczne, wyrażone w stopniach semestralnych i końcoworocznych. Średnia ocen semestralnych badanej populacji wynosiła 3,29, natomiast średnia ocen końcoworocznych osiągnęła 4,43.

Przedmiotowe pomiary postawy były zgodne z cechami uzdolnień muzycznych w zakresie pożądanej wiedzy i uzdolnień muzycznych, o czym świadczy korelacja typologii postaw i uzdolnień muzycznych. Korelacja między prezentowaną postawą promuzyczną i zdolnościami muzycznymi jest istotna statystycznie — zarówno dla badań semestralnych, jak i końcowych $C = 0,816$ — jest bowiem korelacją wysoką, a zależność jest znacząca. Zależność ta jest wielkością wprost proporcjonalną, o czym świadczą jednakowe wyniki badań semestralnych i końcowych (tabela korelacyjna 15 i 16).

Rodzaj promuzycznej postawy ucznia zależy od:

- potencjału zdolności muzycznych;
- aktywności własnej, dzięki której w świadomy sposób tworzy on struktury wartościujące, emocjonalne, poznawcze, behawioralne i społeczne;
- tematyki programu nauczania w zakresie przedmiotu muzyka;
- efektywności metod pracy nauczyciela.

Badania *Kwestionariuszem aktywności dydaktycznej* uczniów klasy eksperymentalnej pozwoliły określić stopień ich udziału w zajęciach. Samoocena działań obejmowała: ocenę wiedzy muzycznej i ogólnej; ocenę umiejętności i sprawności stosowania twórczej metody poliestetycznej; ocenę aktywności własnej na warsztatach twórczych. Uzyskane wyniki badań poddano obliczeniom statystycznym (*Testem istotności t-Studenta* Fischera). Zależność okazała się istotna statystycznie.

Kryterium wiedzy oceny muzycznej i ogólnej (zob. *Aneks*, załącznik 4, pytanie 1). W badaniach początkowych uczniowie najczęściej oceniali swój zasób wiedzy jako „wystarczający”, „fragmentaryczny”, sporadycznie — jako „dobry”. W badaniach semestralnych ocena zasobu wiedzy ucznia uległa znacznej poprawie. Do częściej wystawianych skali należały oceny „dobra” i „wystarczająca”; 13 uczniów oceniło swój zasób wiedzy jako bardzo wysoki i poszerzony głównie w drodze samokształcenia. Fakt ten wskazuje, iż wprowadzona do procedury badawczej Z_N — dziedzictwo kulturowe własnego regionu, znacząco wzbogaciła zasób wiedzy muzycznej i ogólnej badanych.

Kryterium oceny umiejętności sprawności stosowania twórczej metody poliestetycznej (*Aneks*, załącznik 4, pytanie 2). Do dominujących form aktywności muzycznej ucznia na lekcji w zakresie szkoły podstawowej należało odtwarzanie muzyki, percepcja, wiadomości, rzadziej — gra na instrumentach.

Wprowadzona do zajęć dydaktycznych szkoły średniej twórcza metoda poliestetyczna pozwoliła uczniom na wyzwolenie własnych pomysłów i działań w obrębie: treści muzycznych, treści słownych, form ruchowo-tanecznych, ruchu scenicznego. Umożliwiła również integrację wiedzy w różnych jej zakresach: przeszłości — teraźniejszości — przyszłości. Uczeń dzięki własnym, twórczym działaniom wyzwał pomysły bogacące sferę odczuć emocjonalnych, a tym samym zbliżał się do przeszłości historycznej, do dziedzictwa kulturowego własnego regionu, i treści programowych muzyki.

Trzy pomiary za pomocą *Kwestionariusza aktywności dydaktycznej* dowiodły, iż stosowanie twórczej metody poliestetycznej na lekcji aktywizuje badanych poznawczo, pobudzając do poszukiwań i samokształcenia.

Kryterium oceny aktywności własnej na warsztatach twórczych. Stanowiło ważny element ogólny oceny badanych. Uczniowie, którzy w pomiarze zdolności muzycznych prezentowali niski poziom uzdolnienia muzycznego, najczęściej oceniali się nisko; przyznawali, iż działają „fragmentarycznie”, raczej przyjmują postawę obserwatora, słabo aktywizując się do zajęć. Uczniów o średnim stopniu

uzdolnienia cechował aktywniejszy udział w pracach grupy twórczej. Oceniali się określeniami: „działam dobrze”, „działam zadowolająco” i „działam zachęcająco dla innych”. Uczniowie cechujący się wysokim stopniem uzdolnienia wyróżniali się ciekawymi i innowacyjnymi pomysłami. Tempo ich pracy twórczej było szybkie, a działanie — spójne w treści (por. *Aneks*, załącznik 4, pytanie 3).

Kwestionariusz aktywności dydaktycznej miał znamiona demokratyczne między innymi dzięki kształceniu obiektywizmu w samoocenie, jak również w dalszej punktacji wystawianej przez członków „grupy twórczej” i nauczyciela. Wyrabiał krytycyzm, siłę woli w pokonywaniu trudności, upewniał w dążeniu do osiągnięcia dobrego wyniku zespołowego, a także uspołeczniał.

Weryfikacja hipotez

W świetle zarysowanego celu pracy podstawowe znaczenie miało ukazanie aktualnej sytuacji w dziedzinie kształcenia i wychowania muzycznego młodzieży szkół ponadpodstawowych oraz opracowanie i zaproponowanie do wdrożenia alternatywnych modeli edukacji muzycznej. Założono też wpływ zainteresowań na kształtowanie promuzycznych zachowań badanej populacji. Zgromadzony materiał badawczy pozwolił na weryfikację hipotez podanych w rozdziale III.

Konfrontując wyniki badań z założeniami hipotezy H_0 1 stwierdza się, że wrażliwość młodzieży na treści muzyczne uzewnętrzniała się w takich działaniach muzycznych, jak ruch i taniec (56,4% badanych), praktyczna działalność muzyczna (16,3%), gry dramatyczne (19,2%), percepcja muzyki (39,6%). Wśród badanych 40% wskazuje, iż obcuje z muzyką codziennie, 31,3% — często, 15,5% — tylko przypadkowo, a 13,3% uważa, iż muzyka jest dla nich obojętna i bardziej lubią sport. Do działań muzycznych inspirują młodzież rówieśnicy (27%), nauczyciel muzyki (16%), rodzina (5,8%), a niekiedy podejmuje je wyłącznie z własnej inicjatywy (35,5%). Do form popularyzacji muzyki młodzież zalicza działalność odtwórczą i percepcję muzyki (49,3%), zbieranie materiałów muzycznych i kolekcjonowanie nagrań (18,9%), oglądanie filmów, słuchanie programów muzycznych nadawanych w środkach masowego przekazu (17,8%), koncertów muzycznych (37%), oglądanie przedstawień teatralnych (7,8%), czytelnictwo prasy i pogłębianie wiedzy muzycznej (6,8%). Muzyka pełni funkcję kompensacyjną i stwarza możliwość samorealizacji ($t = 8,11$, $t \geq t_{\alpha f} = 3,66$ — zależność jest istotna, patrz tabela 76 *Kwestionariusz aktywności dydaktycznej* wyrażony samooceną w zakresie wiedzy i praktycznej działalności twórczo-odtwórczej na lekcji muzyki; tabele korelacyjne A_U od 1 do 14). Potwierdza się,

że ma ona znaczącą rolę w życiu prywatnym i społecznym (np. $C = 0,414$, $C = 0,52$ patrz tabela 44) młodzieży. Przyjęta hipoteza okazała się prawdziwa.

Zgodnie z drugą hipotezą H_02 nie ma, w zasadzie, pomostu między zainteresowaniami muzycznymi wykształconymi przez szkołę a powstałymi u młodzieży pod wpływem środowiska oraz treści docierających do niej za pośrednictwem radia i telewizji programów muzycznych. Prawdopodobnie musi to prowadzić do jednostronnych zainteresowań muzycznych i do poszukiwania możliwości indywidualnego ich zaspokajania, bez właściwego przygotowania muzycznego. Program nauczania muzyki jest ukierunkowany głównie na treści teoretyczne i percepcję muzyki artystycznej. Zbyt skromne przygotowanie praktyczne młodzieży pozwala zadowolić się muzyką o niskich walorach estetycznych i treściowych. Toteż badani lansują przede wszystkim muzykę młodzieżową, hałaśliwą prostą w budowie melodyczno-harmoniczną. Również programy radiowe emitują tylko w (3,5%—5% w stosunku do całego programu) muzykę artystyczną, a pozostała część — to inne rodzaje i gatunki muzyki. Potwierdza się zatem założona hipoteza, iż młodzież pozostawiona jest własnym poszukiwaniom; nie czyni tego w zadowalającym stopniu szkoła (33%). Nikły też jest udział ośrodków kulturoznawczych (42%); częściowo realizuje je dom (rodzina stwarza materialne warunki do zaspokojenia potrzeb). Założona hipoteza zweryfikowała się całkowicie i okazała się prawdziwa; $C = 0,47$; $C = 0,34$ (tabele korelacyjne A_U oraz A_N , patrz tabela 43 i 53).

W myśl hipotezy H_03 przy obecnym poziomie kwalifikacji nauczyciele wychowania muzycznego prawdopodobnie pomijają lub zwiężają integrację muzyki z innymi dziedzinami sztuki, pozostawiając młodzież samą sobie. Badania ankietowe przeprowadzone wśród nauczycieli wykazały, iż najbardziej pomocne w oddziaływaniach dydaktycznych okazuje się „wycucie pedagogiczne” (I ranga), a nie wiedza pedagogiczno-muzyczna. Pomijana jest problematyka promuzycznych zachowań, gdyż nauczyciel realizuje tylko program (II ranga), a tym samym zaniedbuje wychowanie artystyczne i szeroko rozumianą edukację estetyczną. Tymczasem młodzi ludzie — to przyszłe pokolenie słuchaczy i widzów. Uwrażliwienie ich na treści artystyczne sprzyja kształtowaniu potrzeb artystycznych młodzieży i pobudza dążenie do samokształcenia. Zaledwie 14,5% nauczycieli badanej populacji wykazuje w pracy pedagogicznej troskę o promuzyczne zachowania (III ranga); 19,7% badanych stosuje w pracy zawodowej zasadę prób i błędów. Wielkość ta potwierdza konieczność lepszego przygotowania studentów, a więc przyszłych nauczycieli, do pracy z młodzieżą. Słaby poziom kadry nauczycielskiej zawsze obniża poziom i zainteresowania przedmiotem nauczania oraz wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ważne jest, by młodzież mogła współuczestniczyć w procesie tworzenia programu, zgłaszając tematy fakultatywne, w pełni uczestnicząc w procesie przebiegu lekcji. Duże znaczenie ma wyposażenie pracowni muzycznej w niezbędne środki dydaktyczne, pomoce oraz przybory. Słaba jakość

działań dydaktycznych na lekcji nie wpływa korzystnie na kształtowanie się promuzycznych zachowań młodzieży (tabela 47). Decyduje o tym procesie raczej: aktywna postawa młodzieży, tematyka lekcji, klimat sprzyjający realizacji przedmiotów artystycznych w szkole. Założona hipoteza zweryfikowała się całkowicie: $C = 0,44$; $C = 0,39$; $C = 0,63$ (tabela 53).

Prawidłowa realizacja procesu dydaktycznego (H_{51}) zapewnia wyposażenie uczniów w wiedzę muzyczną, wykształcenie sprawności postrzegania muzyki i działania praktyczne. Młodzież dostrzega walory działań twórczych, które pozwalają na samorealizację, zaspokajanie potrzeb i rozwój zainteresowań. Umiejętność działań twórczych pozwala przenosić predyspozycje młodzieży na inne płaszczyzny sztuki i życia społecznego. Czyni młodzież odpowiedzialną za podjęte działania w procesie tworzenia i uczy szukania różnych dróg rozwiązań. Badania *Testem inteligencji muzycznej* H. Winga oraz testem *Profil zdolności muzycznych* E. Gordona potwierdziły założenie, iż prezentowana postawa promuzyczna młodzieży koreluje w stopniu wysokim z badaniami zdolności muzycznych: $C = 0,82$ (tabela 72, 73). Fakt ten wskazuje na konieczność współmiernego kształcenia zdolności muzycznych (wrażliwości melodycznej, rytmicznej i wyobraźni muzycznej) wraz z kształceniem promuzycznych zachowań, przejawiających się w prezentowanej postawie. H_{51} okazała się prawdziwa.

Jak przypuszczano zgodnie z H_{52} , wychowanie poliestetyczne (muzyka, język, teatr, taniec, film, sztuka) pomaga w wielozmysłowym i rozumnym doświadczaniu najbliższej rzeczywistości (a później świata) przez młodzież, angażując wszystkie zmysły do twórczego działania. Jest więc drogą prowadzącą do kształtowania promuzycznych postaw młodzieży i znacząco wpływa na przyrost wiedzy i zdolności muzycznych.

Działania poliestetyczne ucznia w szkole bądź w domu (tabela 35) zbliżają młodzież do wielozmysłowego poznawania świata sztuki i otaczającej rzeczywistości w drodze rozumnego doświadczania — przez jej odtwarzanie, przekształcanie i tworzenie. Promuzyczne zachowania młodzieży klasy eksperymentalnej zostały wyrażone postawą wobec muzyki i wybranymi rodzajami działań promuzycznych.

Celem wychowania poliestetycznego stała się integracja wielomedialna, antropologiczna, historyczna, geograficzna i socjologiczna.

Działania dydaktyczne skoncentrowano na następujących pojęciach: „przestrzeń”, „czas”, „społeczeństwo”, „nauka” i „sztuka”. Treści z nimi związane realizowano praktycznie w drodze percepcji, tworzenia, odtwarzania, prezentacji i komunikacji. Tak sprofilowane działania nauczyciela i uczniów cechowały eksperymentalną procedurę badawczą. Działania poliestetyczne ucznia — to realizacja następujących obszarów postrzegania: wielomedialnego, interdyscyplinarnego, integrującego tradycję i społeczno-komunikatywnego. Skuteczność twórczej metody poliestetycznej wyraziła się w przyroście zdolności muzycznych

uczniów (patrz tabela 59, 61, 63, 65, 67, 68) i w pomiarze skali postaw (patrz tabela 69, 70, 71). Zintegrowana pedagogika muzyczna wywiera bowiem pozytywny wpływ na rozwój procesów psychicznych młodzieży i rozwija potrzebę kontaktów ze sztuką przez czynne w niej uczestnictwo, trwające aż do późnych lat życia. Hipotezy H_52 oraz H_53 okazały się prawdziwe. Bezpośredni związek z pracą nauczyciela muzyki wykazuje struktura organizacyjna szkoły. Zgodnie z H_54 efektywność działań pedagogiczno-muzycznych szkoły jest prawdopodobnie uwarunkowana wieloma czynnikami; główne z nich to: kwalifikacje merytoryczne nauczycieli muzyki, organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcjach muzyki i na zajęciach pozalekcyjnych oraz dobór aktywizujących form i metod pracy. Stąd konieczność ich poznania i określenia stopnia wpływu, a następnie wykorzystania w systemie planowanych oddziaływań wychowania poliestetycznego. Prawdziwość założonej hipotezy potwierdzały badania ankietowe nauczycieli (tabela 53), które przedstawiają warunki działania współczesnego nauczyciela muzyki, stopień przygotowania do pracy w uczelni, znaczenie współpracy rodziców z dyrekcją szkoły i nauczycielem muzyki, by jednolitość oddziaływań wychowania artystycznego była współmiernie interpretowana w domu i w szkole. Hipoteza okazała się prawdziwa: $C = 0,39$, $C = 0,64$, $C = 0,53$, $C = 0,40$ (tabela 44 i 53).

Przytoczone wyniki statystyczne potwierdziły istotność założonych hipotez.

Wnioski i uogólnienia

Dziedzictwo kulturowe wiąże się z pojęciem edukacji muzycznej, którą należy rozumieć jako przyswojenie zespołu takich wartości, wedle których uczeń będzie w przyszłości kształtować swoją postawę promuzyczną. Postawa ta będzie obejmować:

- jednostkę;
- środowisko bliższe i dalsze;
- wszystkie następne okresy życia człowieka w różnych strukturach społecznych.

Kształcenie człowieka oparte na wartościach kultury rodzimej, a także światowej modeluje jego osobowość, zachęcając go do podejmowania twórczych prób działań promuzycznych. Wyznacza transgresyjne działania zmierzające do realizacji konkretnych celów i kształtuje dojrzałość osobową. Rozwija zainteresowania i motywuje do działań, a struktury poznawcze stają się wtenczas otwarte na wszelkie treści związane z zaspokajaniem potrzeb oraz dążeń odtwórczych

i twórczych, na percepcję muzyki i wiadomości, na potrzebę gromadzenia materiałów muzycznych. Uczeń pozostaje w dwóch sferach: „dydaktyki recepcji”, dzięki której gromadzi wiedzę i rozwija sprawności na lekcjach muzyki, oraz „dydaktyki produkcji”, dzięki której wyraża własne pomysły kreacyjne.

Działania promuzyczne ujawniły się w pięciu aspektach zachowań. Mogą być głównie wynikiem wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkoły; wtenczas możemy mówić o zachowaniach postdydaktycznych. Zachowania mogą też wyrażać własne stany emocjonalne, czyli mieć zabarwienie subiektywne, wówczas mówimy o zabarwieniach wolicjonalno-autokratycznych. Mogą stać się inspiracją do działań muzycznych, artystycznych — dla środowiska rówieśniczego (klasy, szkoły, rodziny, środowiska lokalnego i kraju, a u dorosłego człowieka — dla świata); wtedy określamy je jako demokratyczno-prospołeczne. Mogą również przyjąć postać permanentnego kształcenia muzycznego, czyli działań edukacyjno-artystycznych (jako przyszłych muzyków). Czasem wyrażają jednak zachowania obojętne wobec muzyki — w postaci braku akceptacji działań na jej rzecz.

Wyodrębnione w badaniach typy zachowań promuzycznych odpowiadają następującym czynnikom:

1. Aktywizacji jednostki, rozumianej jako zespół cech osobowościowych, pobudzających do działania jednostki na rzecz muzyki.

2. Środowisku ucznia — miejscu lub instytucjom, w których jednostka realizuje własne potrzeby i dążenia (kulturowe, artystyczne, muzyczne) aż do osiągnięcia celu.

3. Preferencjom muzycznym — poziomowi inteligencji muzycznej, wyrażonej wiekiem muzycznym, oraz profilowi uzdolnień muzycznych (wyobraźnia dźwiękową i rytmiczną, a także wrażliwością muzyczną) — w zakresie wiedzy i umiejętności muzycznych.

4. Postawie promuzycznej — wyrażającej się stosunkiem jednostki do muzyki (prezentowanym stopniem i przedmiotem postawy oraz jej komponentami: wartościującym, emocjonalnym, behawioralnym, poznawczym, społecznym).

Młody człowiek w okresie społecznego dorastania nie może być obojętny na to, co dzieje się w jego otoczeniu, ale powinien w sposób aktywny uczestniczyć w modyfikowaniu tej rzeczywistości oraz umieć wyrazić swój stosunek do wartości, z jakimi styka się na co dzień. Człowiek XXI wieku jawi się więc jako prężny twórca, który w świadomy sposób korzysta z dóbr, jakich przysparza kultura, cywilizacja i technika. Ważne miejsce w dobie współczesnej cywilizacji zajmuje komputer, Internet, multimedia. Dziś, co prawda, jeszcze nie wszystkie szkoły, lecz coraz więcej spośród szkół średnich, a nawet podstawowych dysponuje odpowiednim wyposażeniem i połączeniem z resztą skomputeryzowanego świata. O tym, jak bardzo pomocny bywa Internet w gromadzeniu wiedzy różnotematycznej — w tym i wiedzy o kulturze muzycznej — wie każdy

użytkownik sieci. Można ją uznać za gigantycznej wielkości bibliotekę, pozwalającą na dostęp do dowolnego typu informacji. Z Internetu mogą korzystać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Stanowi on źródło rozległej informacji różnorodnych treści nauczania, a zarazem pozwala na efektywne prowadzenie działań samokształceniowych. Dostęp do ogólnościatowych zbiorów informacji okazuje się w życiu współczesnego człowieka wręcz nieodzowny. Dlatego też wypracowanie takiego systemu edukacyjnego, który nie tylko zapewniałby edukację w zakresie treści muzycznych, ale zbliżałby do dziedzictwa kulturowego własnego środowiska, a od niego prowadził do uniwersalizmu muzyczno-kulturowego, stanowiło główny cel podjętych badań. Potwierdziły one zasadność i skuteczność przyjętych założeń. Takie rozumienie wychowania muzycznego młodzieży w okresie adolescencji spełnia wiele funkcji dydaktyczno-wychowawczych, począwszy od rekreacyjnej (jako działanie dla przyjemności), przez poznawczą, dzięki której uczeń zdobywa wiedzę i sprawności, aż po twórczą ekspresję artystyczną oraz funkcję estetyczną, pozwalającą zaspokajać potrzeby przeżywania piękna, a także kontaktów ze sztuką.

ROZDZIAŁ VII



Zarys koncepcji modelowej

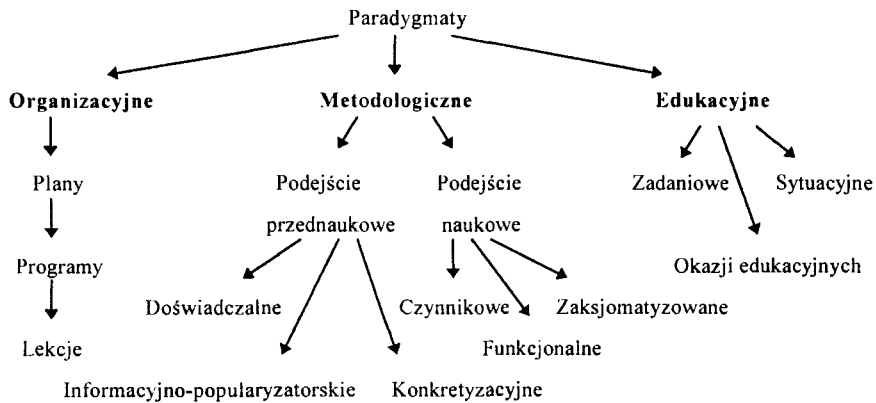
Podstawowe paradygmaty

Współczesna pedagogika wciąż poszukuje nowych rozwiązań w postaci modeli, paradygmatów myślowych, jako tzw. dyrektywy metodologicznej, określającej kierunek analizy faktów i zjawisk pedagogicznych (R. Więckowski, 1995). Termin „paradygmat” pochodzi z greki i oznacza „wzór”, „przykład” bądź ogólnie uznawane osiągnięcie nauki, które w pewnym okresie dostarcza modelowych rozwiązań w danej dziedzinie (*Encyklopedia PWN*, 1975). Pojęcie paradygmatu wprowadził do pedagogiki w roku 1967 Thomas Kuhn (w: I. Obuchowska, 1987). Czesław Kupisiewicz (1985) ujmuje paradygmat w znaczeniu „przykładowej teorii”, „całościowej koncepcji”, albo jako „dominujący styl myślenia”. Natomiast R. Więckowski (1995) uważa, iż paradygmaty są swoistą podstawą koncepcji teoretycznej, określającej sposób analizy rzeczywistości i pozwalającej na wyjaśnianie spostrzeganych czy rejestrowanych faktów i zjawisk pedagogicznych. Przyjmuje on następujący podział paradygmatów: organizacyjne, metodologiczne, edukacyjne. Wyszczególnione paradygmaty przedstawia rys. 19.

Przyjmując w niniejszej pracy, iż paradygmat w pedagogice muzycznej — to określona konstrukcja myślowa, pozwalająca na rozumienie istoty zmian w rzeczywistości edukacyjnej, wyłoniono następujące paradygmaty:

a) paradygmaty organizacyjne, uwzględniające propozycje zmian i modernizację celów oraz zadań nauczania przedmiotu muzyka w szkole średniej;

b) paradygmaty metodologiczne, wyłaniające czynniki, które warunkują promuzyczne zachowania młodzieży (pomiar osiągnięć muzycznych, dydaktycznych i postaw);



Rys. 19. Paradygmaty i ich podział (R. Więckowski, 1995)

c) paradygmaty edukacyjne, zawierające propozycje zmian metod i form pracy nauczyciela i ucznia na lekcji muzyki przez wprowadzanie do zajęć „twórczej metody poliestetycznej” oraz działu nauczania *Dziedzictwo kulturowe własnego regionu*.

Do podstawowych celów kształcenia i wychowania przedmiotu muzyka w liceum ogólnokształcącym (*Program nauczania „Muzyka”*, 1987) należy zaliczyć:

- przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z dorobku rodzimej kultury muzycznej oraz do aktywnego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju;
- zdobycie niezbędnych umiejętności praktycznych i wiedzy muzycznej, stanowiących podstawowy warunek samokształcenia i rozwijania zainteresowań oraz umożliwiających kształcenie na niektórych kierunkach związanych z muzyką.

Realizację tych celów przybliża wykonanie następujących zadań:

- zapewnienia estetycznych doświadczeń oraz wiadomości niezbędnych w rozumieniu dzieł muzycznych;
- poznania znaczenia kultury muzycznej dla ogólnej kultury artystycznej i intelektualnej;
- rozwijania muzycznych umiejętności praktycznych, takich jak: śpiew, gra na instrumentach, tworzenie muzyki;
- rozbudzania w uczniach potrzeby i umiejętności samodzielnego organizowania kontaktu z muzyką zarówno w trakcie nauki, jak i po ukończeniu szkoły.

Realizacja wyliczonych celów nie w pełni spełnia oczekiwania współczesnej młodzieży i nauczycieli (niniejszą opinię potwierdzają przeprowadzone badania). Zauważa się więc, że w dużej mierze treści kształcenia muzycznego w liceum ogólnokształcącym są powieleniem treści z wcześniejszych lat nauczania tego przedmiotu. Stwierdza się też, że w nauczaniu dominuje uniwersalistyczny

profil kształcenia, a przecież dogłębne poznanie kultury rodzimej nie może być pozbawione znajomości kulturowego dziedzictwa własnego regionu. Edukacja muzyczna młodzieży wymaga takich działań dydaktyczno-wychowawczych, według których mogłaby kształtować aktywną postawę odbiorcy wobec najbliższego jej środowiska i wobec samej siebie.

Przedmiotu muzyka nie można utożsamiać z dostarczeniem wzorca zachowań prowadzącego do kulturalnego spędzania czasu. Winno to być kształcenie młodzieży oparte na dobrach i nieprzemijających wartościach kultury.

Podstawowym warunkiem zachowania własnej kultury narodowej i jej tworzenia jest przekaz dziedzictwa kulturowego potomnym. Stąd też znacząca w tym względzie rola przypada współczesnej szkole. Wzmocnienie tożsamości narodowej wydaje się szczególnie istotne na tle kosmopolitycznych oraz unifikujących tendencji współczesnych czasów, które nacechowane są głównie konsumpcyjnym i skonformizowanym stylem życia. Edukacja muzyczna winna bronić lokalnych tradycji, języka, obyczajów i kultury, by przewyciężyć w młodzieży poczucie wyobcowania i brak wspólnoty. Kultura muzyczna może pomóc w pokonywaniu samotności i nostalgii młodych. Humanistyczna wspólnota wartości wydaje się znaczącym przeciwdziałaniem osamotnieniu młodzieży. Nauczanie muzyki w szkole średniej powinno obejmować takie zakresy działań młodzieży, w których mogłaby ona doznawać inspiracji do wzbogacania osobistej kreatywności, wrażliwości, wyobraźni, kształcić obiektywizm i krytycyzm w stosunku do wartości upowszechnianych w środkach masowego przekazu oraz uczyć się wychwytywać nowości, by następnie włączać elementy wartościowe w treść życia osobowego. Młodzież winna poznawać w zakresie przedmiotu muzyka te obszary najbliższej rzeczywistości, które dokumentują osiągnięcia ludzkiego geniuszu — najbliższą rzeczywistość (różne wymiary sztuki własnego środowiska), dopiero w dalszej kolejności — dzieje kultury narodowej i obcej. Treścią edukacji muzycznej winno być:

1. Dziedzictwo kulturowe regionu; wczoraj, dziś, jutro — kultura narodowa w jej różnych przejawach, rodzajach i formach.

2. Kultura innych narodów — poznawanie zabytków kultury zgodnie z kryterium wartości i dialogu kultur, zachowanie tolerancji dla odrębności kulturowych, zwyczajów, tradycji i przekonań (tematyka według wyboru).

Dzieje kultury muzycznej powinny swym zasięgiem obejmować sztukę w jej zintegrowanym i wielodyscyplinowym ujęciu, jak również uwzględniać wybrane fakty z dziejów literatury, historii, pewnych dyscyplin naukowych i techniki.

Kształcenie przedmiotowe ucznia oraz samokształcenie — jako szeroko rozumiane wychowanie muzyczne oraz wychowanie do kultury — winno prowadzić do wyostrenia wrażliwości odtwórczo-twórczej, do rozwoju wyobraźni, potrzeb i dążeń artystycznych, do permanentnych działań wzbogacających własne doświadczenie w obszary cudzej „inności”. Celem edukacji muzycznej i wychowania do kultury w zakresie szkoły średniej powinno być:

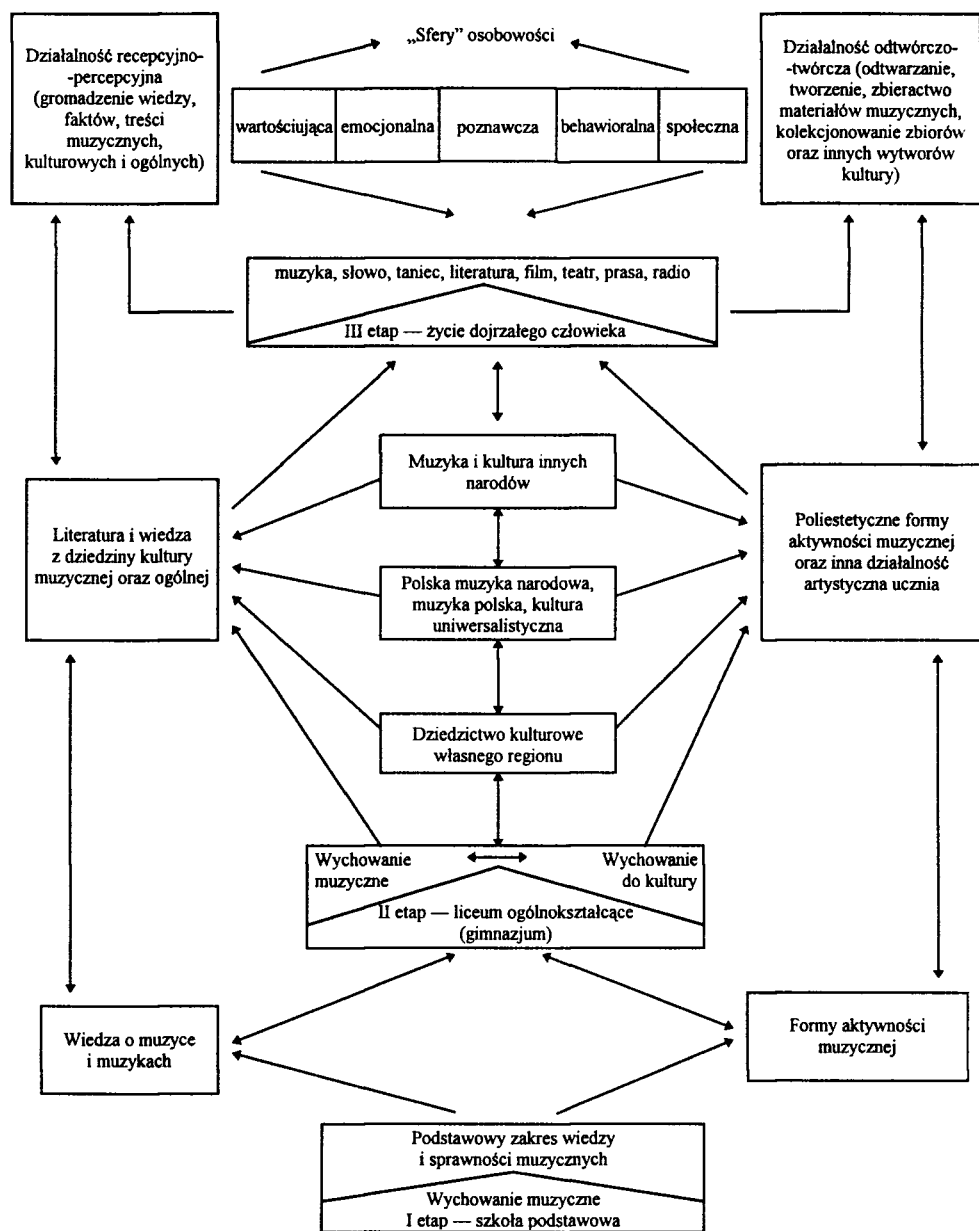
- Rozwijanie dyspozycji poznawczych w kierunku rozumienia treści i pogłębiania wrażliwości na wartości estetyczne wyrażone myślą, słowem i czynem, a zarazem prowadzących do poznania dziedzictwa kulturowego własnego regionu oraz kultury uniwersalistycznej i obcej.
- Kształtowanie zdolności do współżycia w kręgach rówieśniczej wspólnoty, własnego środowiska szkolnego i pozaszkolnego, zdolności rozumienia cudzych przeżyć i umiejętnego prezentowania swojego zdania.
- Aktywne uczestnictwo w życiu artystycznym własnego i najbliższego środowiska, rozwój zainteresowań jego bogactwem, przyszłością i teraźniejszością, a także tworzenie wizji przyszłościowych, kształtowanie aktywnych postaw oraz więzi emocjonalnych z rodzinnymi stronami i ojczyzną.
- Systematyzacja wiedzy, doświadczeń i sprawności muzycznych ucznia, zdobytych w wyniku edukacji muzycznej w poprzednich latach nauki muzyki.

Nakreślone cele kształcenia wydają się szczególnie ważne w czasach dotkliwie odczuwanego kryzysu stosunków międzyludzkich, braku wzajemnego zrozumienia, w czasach szukania kompromisów. Edukacja muzyczna i wychowanie do kultury jawią się jako szczególny obszar „spotkania młodzieży ze sztuką” i doznawania głębokich jej wartości. Realizacja wyznaczonych celów kształcenia i wychowania młodzieży może nastąpić wówczas, gdy zapewni się pełną aktywność ucznia, a działalność nauczyciela będzie przemyślana oraz zamierzona.

Szczególnie istotny w obliczu integracji Europy staje się problem tożsamości kultury polskiej. Szerokie rozumienie kultury artystycznej — jako dorobku wielu pokoleń — intensyfikuje pytanie o wzajemne stosunki między różnymi jej trendami w świecie współczesnym, przeszłym i przyszłym. Ważne jest, aby model cywilizacji materialnej, konsumpcyjnej przekształcić w wizję kultury humanistycznej, której centrum stanowi człowiek. Należy stwierdzić, że przedział wiekowy od 15 do 19 lat jest najwłaściwszym etapem zarówno kształcenia młodzieży, jak i realizacji sformułowanych założeń.

Założenia koncepcji modelowej

W pedagogice ogólnej używa się pojęcia modelu naukowego czy dydaktycznego, rozumianego jako narzędzie przekształcania rzeczywistości szkolnej. Model oparty jest na przyjętych przez badacza założeniach, hipotezach, postulatach i stanowi podstawę konkretnej koncepcji edukacyjnej (np. I. Szaniawski, 1965; W. Kojas, 1987; W. Goriszowski, P. Kowolik,



Rys. 20. Model powszechnego wychowania muzycznego i wychowania do kultury

1994; R. Więckowski, 1995). Każdy model winien zawierać: konstrukcję teoretyczną, koncepcję realizacyjną, opis modelu. Model opisany i scharakteryzowany staje się podstawą wniosków, uogólnień, reguł, zasad, twierdzeń i nowych praw dydaktycznych bądź naukowych. Proponowaną koncepcję modelu dydaktycznego wychowania muzycznego przedstawia rys. 20.

Model powszechnego wychowania muzycznego i wychowania do kultury obejmuje swym zasięgiem trzy etapy edukacji muzycznej określonej okresem pobytu dziecka w szkole, aż po dorosłość włącznie.

I etap — szkoła podstawowa (aktywność): uczeń gromadzi podstawowy zakres wiedzy i kształci sprawności muzyczne. W klasach I—III — nauczanie zintegrowane, dominują formy ekspresyjne, zabawowe, mające na celu zbliżenie dziecka do muzyki przez przeżywanie, tworzenie i doświadczanie. Rodzaje działań muzycznych to: śpiew, ruch przy muzyce, gra na instrumentach, słuchanie muzyki. W klasach IV—VI dzięki nauczaniu blokowemu następuje dalsze wzbogacanie doświadczeń muzycznych łączonych z wiedzą o muzyce i muzykach. Dominują formy percepcyjne, a w nich — problemowo-zadaniowe. Rodzaje działań muzycznych to: śpiew, gra na instrumentach, percepcja muzyki, tworzenie muzyki wiadomości.

II etap — szkoła ponadpodstawowa: gimnazjum — liceum ogólnokształcące (samodzielność, dojarzałość). Proponuje się następujące etapy edukacji muzycznej:

- wychowanie muzyczne, w którego trakcie realizuje się dział *Wychowanie do kultury własnego regionu*;
- wychowanie muzyczne obejmujące muzykę polską, narodową oraz kontynuację działu *Wychowanie do kultury* w rozumieniu uniwersalistycznym ogólnonarodowym;
- wychowanie muzyczne przybliżające uczniowi *Muzykę i kulturę innych narodów*.

Wraz z ukończeniem gimnazjum dla dużej grupy młodzieży kończy się okres edukacji muzycznej. Fakt ten pozostawia młodzież w okresie adolescencji wyłącznie wpływom mass mediów bądź aktywności samokształceniowej.

III etap — życie dojrzałego człowieka (decyzyjność): samokształcenie, a ponadto czynny udział w kulturze własnego środowiska, regionu, kraju, świata.

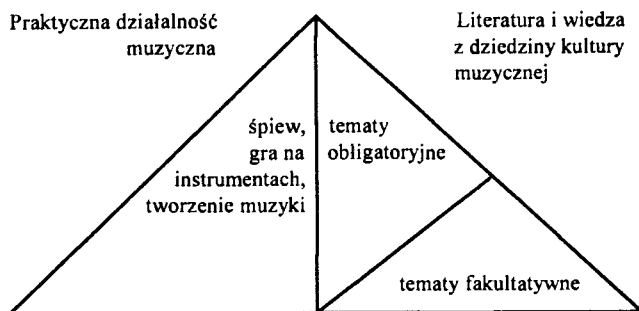
Uwarunkowania realizacyjne modeli alternatywnych

U schyłku XX wieku tradycyjne systemy kształcenia muzycznego — z dominacją metod odtwórczych i pamięciowych — podlegają głębokiej negacji w świadomości młodych odbiorców sztuki. Brak zaufania uczniów do przekazywanych treści poznawczo-kształcących prowadzi do przeobrażenia struktur myślowych młodego pokolenia. W wyniku tych procesów jego świadomość ukierunkowuje się na odmienne wartości, zainteresowania i poglądy. W sztuce dopatruje się głównie aspektów kompensacyjnych i rozrywkowych, nie dostrzega innych wartości kultury. Odchodzenie od treści estetycznych muzyki artystycznej oraz innych nośników kultury nosi znamiona aberracji estetycznej.

Znacznie ograniczony dostęp do sztuki i kultury ma młodzież pozbawiona nauki przedmiotów artystycznych, jak muzyka czy plastyka, toteż większość preferuje formy percepcyjne muzyki, jakże często wątpliwej treści. Wnioskuje się zatem, aby we wszystkich szkołach ponadpodstawowych wprowadzić przedmiot o treści estetyczno-kulturalnej, kształcący młodzież do rozumienia kultury i sztuki. Oto kilka modeli edukacji muzyczno-kulturalnej młodzieży.

Konstrukcja rys. 21 wskazuje na wyraźny podział treści kształcenia w następujący sposób:

1. Literatura i wiedza z dziedziny kultury muzycznej:
 - tematy obligatoryjne (propozycje programowe);
 - tematy fakultatywne (propozycje tematów zgłaszane przez uczniów, a zaakceptowane przez nauczyciela).
2. Praktyczna działalność muzyczna — podstawowe formy aktywności muzycznej: śpiew, gra na instrumentach i tworzenie muzyki.



Rys. 21. Model edukacyjny przedmiotu muzyka dla szkół ogólnokształcących według ministerialnej podstawy programowej

Źródło: program nauczania szkoły średniej.

Niniejszy model edukacyjny skierowuje uwagę wyłącznie na realizację treści muzycznych, pomija zagadnienia związane z najbliższym środowiskiem kulturowym ucznia.

Historia ludzkości dowodzi, iż każda epoka tworzy własne, zgodne ze swą ideologią wzory ludzkich zachowań, a następnie w różny sposób stara się je upowszechniać, przybliżać odbiorcy i utrwaląć. Wyjątkowe treści w zakresie różnych stanowisk estetycznych niesie XX wiek. Dostrzec w nim można zjawiska „załamania się” wcześniejszych, utrwalonych już wartości poznawczych, estetycznych czy moralnych. Wiek XX niejednokrotnie jest określany jako świadome podtrzymywanie kryzysu w kulturze. Uzewnętrznia się to — między innymi — w dużej rozbieżności oceny treści estetycznych, lansowanych gustów muzyczno-estetyczno-kulturowych.

Zachowania promuzyczne młodzieży skierowane są w większym stopniu na odbiór i odtwarzanie aniżeli na tworzenie i wnoszenie czegoś nowego w codzienność życiową. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w częściowym niedostosowaniu treści nauczania przedmiotu muzyka do zainteresowań młodzieży, w sposobach realizacji czy w krótkim okresie kształcenia współczesnej młodzieży. Młodzież, pozostawiona sama sobie, szuka taniej rozrywki, lansuje głównie muzykę „młodzieżową”, mającą wątpliwe walory estetyczne, i nastawia się wyłącznie na sensoryczny jej odbiór.

Zasadnicze cele nauczania muzyki w liceum ogólnokształcącym są kontynuacją treści celów szkoły podstawowej. Cele zostały bowiem wytyczone dla całego procesu kształcenia muzycznego. Ideą przewodnią programu nauczania muzyki jest dążność, aby stała się ona ogniwem w procesie wychowania oraz wszechstronnego rozwijania osobowości i uzdolnień muzycznych uczniów. Najwierniejszym obrazem realizacji tych założeń jest model edukacyjny (rys. 20).

Koncepcja modelu powszechnego wychowania muzycznego i wychowania do kultury, realizowana za pomocą twórczej metody poliestetycznej, została skonstruowana na podstawie założeń ministerialnego programu nauczania, a poszerzona podrozdziałem *Dziedzictwo kulturowe regionu*. W uporządkowany sposób klasyfikuje zdobytą wiedzę muzyczną i ogólną ucznia, odwołując się do pełnej jego aktywności w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Wiedza jest realizowana z zachowaniem różnych form integracji, np. międzyprzedmiotowej, historycznej, medialnej, socjologicznej.

Być może, zaproponowany model edukacyjny (rys. 21) znajdzie miejsce w realizacji tak ważnego zadania szkoły, jakim jest przygotowanie potencjalnych odbiorców kultury — jej uczestników, a w życiu późniejszym — jej „ambasadorów”. Model ten ujmuje treści kształcenia muzycznego dość jednostronnie, wskazując li tylko na potrzebę edukacji muzycznej, pomijając zaś uczestnictwo w kulturze. A przecież młody człowiek winien korzystać z wszystkich jej dóbr, takich jak: teatry, kina, muzea, wystawy i koncerty, będąc czułym i otwartym na działania artystyczne własnego środowiska, a w dalszej kolejności

— na treści ogólnonarodowe czy tendencje światowe. Winien czuć potrzebę działań promuzycznych i prokulturalnych. Właśnie model edukacyjny przedstawiony na rys. 20 eksponuje walory interdyscyplinarne muzyki, walory wielomedialności, integruje treści nauczania z teraźniejszością, przeszłością i przyszłością. Podkreślając wielorakie walory muzyki, należy stwierdzić, iż jest ona czynnikiem emanującym na wszystkie obszary życia człowieka oraz czynnikiem sprawczym kształtowania estetycznych wartości i uczuć. Muzyka jest „językiem międzynarodowym”, toteż w świecie znajduje się w aktywnym obszarze słowno-logicznego myślenia i międzyludzkiej komunikacji. Treści muzyczne bowiem pozwalają na zbliżenie społeczeństw różnych kultur, ras i narodowości.

Badania przedstawione w niniejszej pracy dowodzą konieczności wprowadzenia zmian w zakresie treści, metod nauczania i form pracy nauczyciela współczesnej szkoły. Wychowanie muzyczne musi być rzetelne — na miarę potrzeb współczesnego odbiorcy sztuki, sięgając treścią od czasów odległych, przez teraźniejszość, do szerokich wizji przyszłości. Pełna świadomość odbiorcy treści estetycznych winna być rozwijana wraz z wiekiem uczniów, a wzbogacana w nowe zasoby wiedzy i umiejętności muzyczne. Tak kształtowany model osobowościowy człowieka pozwala na optymistyczne wizje bogatego duchowo społeczeństwa, które dzięki dziedzictwu kulturowemu własnego regionu dochodzi do uniwersalizmu muzycznego.

Nowe tendencje w edukacji a przygotowanie nauczyciela

Pedeutologia (gr. *paideutes* — „nauczyciel”, *logos* — „słowo”, „nauka”; W. Okoń, 1981, s. 225) jest jednym z działów pedagogiki, zajmującym się naukową refleksją nad zawodem nauczycielskim. Przedmiotem tej nauki są zagadnienia dotyczące między innymi: osobowości nauczyciela, jego specyficznych czynności oraz warunków i efektów pracy. Współczesna peudeutologia nie neguje tych cech osobowych nauczyciela, jakich wymagano od niego w przeszłości, ale w świetle reformy edukacji z roku 1999, której założenie opublikowało w tymże roku Ministerstwo Edukacji Narodowej, stawia przed nim nowe cele i zadania.

Osobowość nauczyciela jest cechą szczególną, gdyż wywiera dominujący wpływ na kierunki i efektywność pedagogicznego oddziaływania nauczyciela

wychowawcy na ucznia. Współczesna szkoła wymaga radykalnego przyspieszenia oraz wydatnego zwiększenia efektywności pracy nauczyciela. Bardzo dużym problemem jest merytoryczne przygotowanie do pracy, obejmujące nie tylko zadania dydaktyczne, lecz również opiekuńcze, diagnostyczne i ogólnowychowawcze. W literaturze pedeutologicznej zwraca się szczególną uwagę na związek współczesnego nauczyciela z przemianami dokonującymi się w życiu społecznym, kulturowym i edukacyjnym, do których powinien przygotować swoich wychowanków.

Kwalifikacje pedagogiczne nauczyciela niejednokrotnie przesądzają o przygotowaniu młodzieży do aktywnego udziału w różnych dziedzinach życia własnego środowiska, kraju czy świata. Szczególnie teraz, w dobie wdrażania reformy oświatowej, trwają poszukiwania nowych rozwiązań kształcenia nauczycieli muzyki, ponieważ od kadry pedagogicznej powinien się zaczynać świadomy i planowy proces przeobrażania instytucji szkolnej (wystąpienia J. Zatheya, S. Olberta na konferencji AM, zorganizowanej w Krakowie w 1998). Tylko ten nauczyciel, który permanentnie doskonali swój warsztat pracy dydaktycznej i wychowawczej, rozszerza oraz pogłębia wiedzę pedagogiczną i kierunkową, jest otwarty na nowatorskie koncepcje edukacyjne, potrafi zapewnić postęp pedagogiczny w szkole kierowanej ku przyszłości.

Wprowadzenie reformy administracyjnej kraju wiąże się ze zmianą dotychczasowego sposobu finansowania oświaty. W myśl ustaleń reformy samorządy terytorialne partycypują w kosztach funkcjonowania placówek oświatowych na ich terenie, tj. szkolnictwa podstawowego i średniego.

Wychowanie muzyczne jest równie potrzebne w rozwoju młodego człowieka, jak przedmioty mające na celu kształtowanie jego sfery intelektualnej i predyspozycji manualnych. Nauczyciel musi znać zainteresowania muzyczne młodzieży, by móc w świadomy sposób je rozwijać, pogłębiać i utrwalać. Winien też znać najnowsze osiągnięcia techniki, by stosować w nauczaniu wielomedialność i innowacyjność działań dydaktycznych.

Ważnym czynnikiem powodzenia reformy oświatowej jest rzetelne przygotowanie zawodowe kadry nauczycielskiej. W świetle jej założeń jawi się nowy zakres kompetencji nauczyciela. W edukacji szkolnej są dziedziny, których nie można przypisać tylko jednemu przedmiotowi nauczania. Stąd wymagane jest od nauczyciela posiadanie wykształcenia co najmniej dwukierunkowego. W przypadku przedmiotu sztuka obejmuje swym zasięgiem plastykę i muzykę. Równie rozległa wiedza nauczyciela niezbędna jest do nauczania zintegrowanego i blokowego.

Ważnym ogniwem realizacji treści nauczania są ścieżki międzyprzedmiotowe, których tematyka rozdzielona została między nauczycieli różnych przedmiotów, uwzględniających ich specyfikę i możliwości realizacji. W obrębie ścieżek międzyprzedmiotowych realizowane będą zajęcia pozalekcyjne artystyczno-muzyczne.

W ostatnich dwóch latach prowadzono badania ogólnopolskie dotyczące modelu kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego i plastycznego. Kierownikiem całości był Jerzy Kurcz z Akademii Muzycznej w Krakowie, funkcję kierownika sekcji plastycznej pełniła Katarzyna Olbrycht z Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Wyniki badań wykazały konieczność wprowadzenia wielu zmian w zakresie struktury kształcenia i treści programowych uczelni pedagogiczno-artystycznych.

Bez dobrze przygotowanych nauczycieli sztuki (muzyka i plastyka) reforma ma nikiłe szanse powodzenia. Proponowano też nowy model kształcenia nauczycieli, polegający na wprowadzeniu studiów dwukierunkowych, wprowadzeniu nowych przedmiotów nauczania i wymiaru godzin.

Końcem 1998 roku Rada Główna Szkolnictwa Wyższego uchwaliła tzw. minima programowe dla kierunków wychowanie muzyczne i wychowanie plastyczne. Stanowią one trzon wspólny dla wszystkich uczelni prowadzących te kierunki i obejmują około 2000 godzin, przy założeniu że minimum godzinowe wynosi 3500 godzin. Różnicę godzin pozostawiono uczelniom do ich zagospodarowania — do włączenia w siatkę godzin dodatkowych przedmiotów.

Działania te spowodują zmianę programów nauczania i struktury kształcenia studentów kierunków pedagogiczno-artystycznych. Absolwenci wychowania muzycznego powinni posiadać określoną wiedzę i nabyć umiejętności muzyczno-pedagogiczne wzbogacone zasobem ogólnej wiedzy humanistycznej.

Reforma systemu kształcenia nauczycieli będzie możliwa, jeśli zyska akceptację jej realizatorów, tj. nauczycieli akademickich i studentów. Efektywność reformy i tempo jej wdrażania mają ogromne znaczenie zarówno dla uczelni pedagogicznych, jak i dla szkolnictwa ogólnokształcącego.

Zmiany proponowane w polskiej edukacji wskazują na potrzebę reorganizacji systemów kształcenia studentów, a także przyszłej kadry nauczycielskiej w następujących zakresach:

- przyjęcia nowych podstaw programowych uczelni pedagogiczno-artystycznej;
- określenia planów ramowych przedmiotów artystycznych i sposobów ich realizacji;
- określenia wymaganych kwalifikacji zawodowych;
- opracowania standardów edukacyjnych.

Wymienione kryteria wyznaczają zarys modelu absolwenta uczelni pedagogiczno-artystycznych. Absolwent powinien być przygotowany do realizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych w zakresie wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej (podstawowej i średniej), a także do prowadzenia zespołów muzycznych w szkole i środowisku pozaszkolnym, powinien umieć organizować działalność wspomagającą rozwój kultury muzycznej dzieci, młodzieży i dorosłych w środowisku, w którym pracuje.

Aneks

Załącznik 1

Ankieta ucznia (A_U) Zainteresowania muzyczne młodzieży

Metryczka:

szkoła:

klasa:

wiek:

płeć:

miasto/wieś:

poходzenie społeczne:

województwo:

1. Czy interesujesz się przedmiotem wychowanie muzyczne?
 - a) bardzo
 - b) średnio
 - c) wcale
2. Z czyjej inicjatywy interesujesz się muzyką?
 - a) z inicjatywy nauczyciela
 - b) z inicjatywy własnej
 - c) z inicjatywy kolegów
3. Czy muzykujesz indywidualnie?
 - a) tak
 - b) nie
4. Czy ktoś z rodziny interesuje się muzyką?
 - a) tak
 - b) nie

5. Czy uczęszczasz na koncerty muzyki?
 - a) poważnej
 - b) młodzieżowej
 - c) różne
 - d) żadne
6. Czy masz swoje ulubione utwory i gatunki muzyczne?
 - a) tak
 - b) nie
7. Czy posiadasz płytotekę swoich ulubionych utworów?
 - a) tak
 - b) nie
8. Czy gromadzisz książki z literaturą muzyczną?
 - a) tak
 - b) nie
9. Czy uprawiasz domowe słuchanie muzyki?
 - a) tak
 - b) nie
10. Jakie inne formy muzyczne uprawiasz w domu lub poza domem?
 - a) śpiew
 - b) grę na instrumentach
 - c) tworzenie muzyki
 - d) czytanie literatury muzycznej
 - e) taniec
11. Czy śpiewasz w chórze?
 - a) tak
 - b) nie
12. Do jakiego typu zespołu muzycznego należysz na terenie szkoły?
 - a) do chóru
 - b) do zespołu wokalnego
 - c) do zespołu wokально-tanecznego
 - d) do zespołu instrumentalnego
13. Z jakimi przedmiotami nauczania wiążesz treści muzyczne?
 - a) ze ścisłymi
 - b) z humanistycznymi
 - c) z artystycznymi
 - d) z innymi
14. Z jakimi dziedzinami sztuki wiążesz przedmiot muzyka?
 - a) z tańcem
 - b) z plastyką
 - c) z grą sceniczną
 - d) z kinem
 - e) z innymi

-
15. Czy starasz się samodzielnie poszerzać wiadomości o muzyce?
 - a) tak
 - b) nie
 16. Czy gromadzysz materiały muzyczne?
 - a) płyty, kasety
 - b) nuty
 - c) fotosy
 - d) literaturę muzyczną
 17. Jakie kryterium wyboru muzyki stosujesz?
 - a) aktualną modę
 - b) własne zainteresowania
 - c) gusta i opinie innych
 - d) inne
 - e) jestem zaintrygowany dzięki lekcjom muzyki
 18. W jaki sposób interesujesz się muzyką?
 - a) systematycznie
 - b) doraźnie
 - c) z konieczności, ponieważ jest przedmiotem
 19. Jakich zbiorów muzycznych posiadasz w domu najwięcej?
 - a) muzyki poważnej
 - b) muzyki młodzieżowej
 - c) fotosów
 - d) nut
 - e) innych
 20. Czy muzykujesz z rodziną w domu?
 - a) z rodzicami
 - b) z rodzeństwem
 - c) nie muzykuję
 - d) z innymi
 21. Jakie są uprawiane formy muzykowania w Twoim domu?
 - a) śpiew
 - b) gra na instrumentach
 - c) słuchanie muzyki
 - d) inne

Ankieta dla nauczycieli (A_N)**Metryczka**

lata pracy:

wykształcenie:

typ szkoły (pracy):

.....

miejscowość, województwo:

Celem ankiety jest zebranie materiałów dotyczących form, metod i warunków pracy nauczycieli wychowania muzycznego oraz uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie: Co wiedzą nauczyciele wychowania muzycznego o promuzycznych zachowaniach młodzieży w okresie adolescencji, a także co czynią zakresie intensyfikacji tego typu zachowań?

1. Jak Pan/Pani ocenia zainteresowania uczniów przedmiotem wychowanie muzyczne?
 - a) jako słabe
 - b) jako dobre
 - c) jako bardzo dobre
 - d) jako niewystarczające
 - e) inne
2. W jaki sposób uczniowie uzewnętrzniają potrzebę realizacji promuzycznych zachowań?
 - a) dając im wyraz w formach aktywności
 - b) w inny sposób
3. Czy zdaniem Pana/Pani zaznaczają się rozbieżności między zainteresowaniami muzycznymi uczniów a przedmiotem muzyka?
 - a) tak
 - b) nie
 - c) rzadko
4. Co czyni Pan/Pani, by rozwijać w uczniach pozytywne motywacje do nauczanego przedmiotu muzyka?
 - a) w zakresie treści
 - b) w zakresie form pracy
 - c) w zakresie struktury zajęć
 - d) inne sposoby rozwijania motywacji
5. Czy zajęcia pozalekcyjne w pełni odpowiadają zainteresowaniom muzycznym uczniów Waszej szkoły?
 - a) częściowo
 - b) w pełni
 - c) wcale
 - d) inne

6. Czy w szkole działają zespoły (odpowiedz Tak, Nie)?
 - a) chór
 - b) zespół muzyczny
 - c) zespół wokalny
 - d) inne zespoły o profilu muzycznym
7. W jaki sposób odbywa się nabór uczniów do zespołów?
 - a) dobrowolnie
 - b) z przymusu
 - c) według zdolności
 - d) inne kryteria
8. Jaką populację stanowi liczba uczniów objętych zajęciami artystycznymi? (Proszę wskazać liczbowo).
.....
9. Czy szkoła prowadzi audycje muzyczne dla młodzieży? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź).
 - a) tak
 - b) nie
 - c) jeśli tak, to jak często?
10. Czy zdaniem Pana/Pani treści kształcenia zawarte w programie nauczania muzyki odpowiadają zainteresowaniom muzycznym uczniów? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź).
 - a) tak, nie
 - b) jeśli któreś z nich należałoby zmodyfikować, to dlaczego?
.....
11. Czy szkoła posiada pracownię wychowania muzycznego, a jeśli tak, to jak ocenia Pan/Pani stan jej wyposażenia? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź).
 - a) jako bardzo dobry
 - b) jako dobry
 - c) jako wystarczający
 - d) jako słaby
 - e) jako niezadowolający
 - f) szkoła nie posiada pracowni
12. Czy dostrzega Pan/Pani wpływ środowiska na kształtowanie się pozytywnych zachowań młodzieży wobec muzyki? Jeśli tak, to w czym się on przejawia?
 - a) tak
 - b) nie
13. Jak Pan/Pani ocenia wpływ rodziny na kształtowanie się promuzycznych zainteresowań i zachowań młodzieży Waszej szkoły i w czym się on przejawia?
 - a) jako bardzo duży
 - b) jako duży
 - c) jako sporadyczny
 - d) nie dostrzegam wpływu
 - e) inne odpowiedzi

14. Czy realizacja tematyki *Muzyka współczesna* następuje z trudnością?
 - a) bardzo duże trudności
 - b) duże trudności
 - c) nie realizuję tej problematyki
 - d) inne odpowiedzi
15. Czy zdaniem Pana/Pani lekcje muzyki wywierają wpływ na promuzyczne zachowania uczniów, a jeśli tak, to jaki?
 - a) bardzo duży
 - b) duży
 - c) częściowy
 - d) nie mam zdania
16. W jakich typach środowisk promuzyczne zachowania uczniów uzewnętrzniają się najszybciej?
 - a) w szkole
 - b) w rodzinie
 - c) w środowisku lokalnym
 - d) w innych środowiskach
17. Czy istnieje zdaniem Pana/Pani związek przedmiotu muzyka z aktywnością młodzieży w ruchu amatorskim? Jeśli tak, to jaki?
 - a) bardzo duży
 - b) duży
 - c) luźny
 - d) nie mam zdania
 - e) inne odpowiedzi
18. Gdzie zdaniem Pana/Pani lekcje muzyki najczęściej wyzwalają inicjatywę artystyczną uczniów?
 - a) w szkole
 - b) w rodzinie
 - c) w środowisku lokalnym
 - d) w grupie rówieśniczej
 - e) nie mam zdania
19. Jaki wpływ wywierają lekcje muzyki oraz muzyka na działalność artystyczną poza szkołą?
 - a) bardzo duży
 - b) duży
 - c) częściowy
 - d) sporadyczny
 - e) nie wywierają wpływu
20. Jaki typ programu realizuje Pan/Pani w swojej szkole?
 - a) ministerialny
 - b) autorski
 - c) innowacyjny

21. Jaki jest stopień udziału młodzieży w układaniu i realizacji programu nauczania?
 - a) bardzo duży
 - b) duży
 - c) częściowy
 - d) brak udziału
22. Który z wymienionych sposobów pracy najczęściej preferuje Pan/Pani w kształtowaniu promuzycznych zachowań młodzieży?
 - a) wiedzę o problemie
 - b) wycucie pedagogiczne
 - c) zasadę prób i błędów
 - d) nie dostrzegam problemu promuzycznych zachowań
23. W jakim stopniu uczelnia przygotowała Pana/Panią do pracy z młodzieżą nad kształtowaniem promuzycznych zachowań?
 - a) bardzo dobrze
 - b) dobrze
 - c) wystarczająco
 - d) niewystarczająco

Załącznik 3

Skala postaw promuzycznych (badania początkowe i końcowe)

Legenda: ☐ — oznaczenie twierdzeń istotnych statystycznie.

1. Sądzę, że szkoła w dużym stopniu zaspokaja moje zainteresowania muzyką.
- ☒ 2. Sądzę, że zajęcia muzyczne o charakterze twórczym najbardziej mnie aktywizują do zachowań czynnych i recepcyjnych, indywidualnych i zbiorowych.
3. Sądzę, że zajęcia muzyczne dają mi najwięcej zadowolenia i możliwości „bycia sobą”, gdy jestem osamotniony.
4. Gdy lekcje muzyki cechuje różnorodność form aktywności muzycznej (odtworzenie muzyki, tworzenie, percepcja, ruch i taniec, wiadomości), mogę odnaleźć siebie i czuję satysfakcję z własnych pomysłów.
- ☒ 5. Lekcje muzyki połączone z innymi dziedzinami sztuki dają mi rozległą wiedzę o swoim regionie, kraju i świecie kultury.
- ☒ 6. Po lekcjach muzyki odczuwam potrzebę kontynuowania zajęć w domu i w środowisku pozaszkolnym.
7. Według mnie lekcje muzyki wnoszą niewiele treści poznawczych i kształcących, niezbędnych w życiu każdego człowieka.
8. Zajęcia muzyczne nie inspirują mnie do zespołowych zajęć artystycznych poza szkołą.

9. Odczuwam potrzebę działań twórczych, łączących muzykę z innymi dziedzinami sztuk w zakresie treści i formy.
10. Sądzę, że bez muzyki mogę żyć i być szczęśliwy.
11. Według mnie lekcje muzyki są czymś nudnym i odrażającym oraz stratą czasu.
12. Sądzę, że tak zorganizowany przedmiot muzyka, tzn. z dominacją twórczych działań poliestetycznych, jest bardzo męczący i mało kształcący.
13. Odczuwam potrzebę obcowania z muzyką na co dzień, by pogłębiać muzyczne zainteresowania.
14. Przedmiot muzyka pozwala mi połączyć wiedzę i umiejętności w jedną spójną całość.
15. Gdy słucham zbyt głośnej muzyki, jestem rozkojarzony i odczuwam wzrost napięcia psychicznego.
16. Sprawia mi przyjemność działanie artystyczno-muzyczne, w którym poznanie nowych treści połączone jest z doświadczaniem.
17. Sądzę, że przedmiot muzyka zainspirował mnie do działań na rzecz kultury regionalnej, przeszłości historycznej i dziedzictwa kulturowego własnego środowiska.
18. Wiedza i umiejętności muzyczne wyniesione z przedmiotu muzyka wpływają znacząco na moje zachowanie w domu i w środowisku (inspirują do zbieractwa materiałów muzycznych, do samokształcenia).
19. Muzyka pozwala nam porozumiewać się bez słów, za pośrednictwem tańca, gestów i mimiki oraz czyni człowieka otwartym na kontakty z innymi ludźmi.
20. Dzięki dogłębnej wiedzy i sprawnościom artystycznym kontakt z innymi dziełami sztuki pozwala mi doznawać wspaniałych przeżyć.
21. Nie ma muzyki dobrej i złej, jest tylko muzyka.
22. Muzyka w „wydaniu szkolnym” jest nudna.
23. Lekcje muzyki są niepotrzebne.
24. Lekcje muzyki w szkole nie zachęcają mnie do angażowania się w działania promuzyczne.
25. Muzyka czyni mnie szlachetnym, subtelnym i wyczulonym na piękno.
26. Muzyka wzbudza we mnie większą wrażliwość na dobro i piękno.
27. Dzięki lekcjom muzyki w szkole potrafię odróżnić muzykę „dobrą” od „złej”.
28. Po wysłuchaniu muzyki (koncertu muzycznego) ogarniają mnie uczucia, które sprawiają, że świat wydaje mi się piękniejszy i lepszy.
29. Muzyka wzbudza we mnie wiele pozytywnych przeżyć emocjonalnych i zajmuje ważne miejsce w moim życiu.

30. Kontakt z dobrą muzyką uspokaja mnie psychicznie.
31. Pogodna muzyka wzbudza we mnie radość życia.
32. Dzięki lekcjom muzyki w szkole moje życie duchowe stało się bogatsze.
33. Dzięki lekcjom muzyki w szkole poszukuję kontaktu z wartościową muzyką również poza szkołą.

Poszczególnym twierdzeniom odpowiadają następujące stopnie przychylności:
 całkowicie się zgadzam — 4 pkt.; zgadzam się — 3 pkt.; nie mam pewności — 2 pkt.; nie zgadzam się — 1 pkt; zupełnie się nie zgadzam — 0 pkt.

Załącznik 4

Kwestionariusz
aktywności dydaktycznej uczniów KL I_E wyrażony samooceną w zakresie wiedzy
i praktycznej działalności twórczo-odtwórczej na lekcjach muzyki

Nazwisko i imię:

.....

Klasa:

.....

Celem badań jest określenie stopnia opanowania wiedzy i sprawności praktyczno-muzycznych w zakresie realizacji treści programowych. Właściwą odpowiedź należy zakreślić (pytanie nr 1 i 3) lub wyrazić stopniem punktacji (pytanie nr 2).

1. Oceń zasób swojej wiedzy teoretycznej:

a) bardzo wysoki i poszerzony przez samokształcenie	5 pkt.
b) dobry	4 pkt.
c) wystarczający	3 pkt.
d) ogólnikowy	2 pkt.
e) fragmentaryczny	1 pkt.
f) brak opanowania wiedzy w zakresie minimum programowego	0 pkt.

Suma:
2. Oceń stopień swojej sprawności w zakresie stosowania twórczej metody poliestetycznej, przyjmując skalę od 0 do 5 punktów:

a) liczba pomysłów (refleksyjność w tworzeniu pomysłów) pkt.
b) samodzielność realizacji pomysłów pkt.
c) koncepcja opracowania pomysłu pkt.
d) prezentacja pomysłu pkt.

Suma:

3. Oceń aktywność własną podczas warsztatów twórczych:
- | | |
|--|--------|
| a) działałam innowacyjnie | 6 pkt. |
| b) działałam wyróżniająco | 5 pkt. |
| c) działałam dobrze, zachęcająco | 4 pkt. |
| d) działałam przeciętnie, zadowalająco | 3 pkt. |
| e) włączam się fragmentarycznie | 2 pkt. |
| f) słabo się aktywizuję, jestem obserwatorem | 1 pkt. |
| g) działałam niespójnie z treścią muzyczną i promuzyczną | 0 pkt. |

Suma:

Suma punktów z trzech pytań:

Akceptacja punktacji

Zespół grupy twórczej

tak nie

Nauczyciel muzyki

tak nie

Klucz do oceny odpowiedzi ucznia

Skala punktów: pytanie 1. — od 5 do 0 pkt.

pytanie 2. — od 20 do 0 pkt.

pytanie 3. — od 6 do 0 pkt.

Maksymalna liczba punktów — 31.

Załącznik 5

Arkusz obserwacji (KL I_E, K)

Data:

Klasa:

Cel badań:

- poznanie sposobów organizowania koncertów dla młodzieży szkolnej;
- określenie zachowań młodzieży przed koncertem, w trakcie koncertu oraz po koncercie.

Lp.	Rodzaj imprezy kulturalnej	Tytuł	Opis sytuacji badanej		Wnioski i spostrzeżenia
			zachowania werbalne	zachowania pozawerbalne	

Załącznik 6

Przykładowe scenariusze zajęć poliestetycznych
(4 godziny lekcyjne)**Temat: Witamy w Pszczynie. „Żywy kontakt z historią”****Cele dydaktyczne: Co uczeń powinien wiedzieć?**

- Ważne zabytki Pszczyny, ich historia i znaczenie dla kultury regionu.
- Georg Philipp Telemann, nadworny muzyk księcia pszczyńskiego (twórczość muzyczna oraz zapiski o pobycie na Ziemi Pszczyńskiej).
- Izba Telemanna; ciekawe zbiory instrumentów. „Dni Telemanna”. Towarzystwo Miłośników Ziemi Pszczyńskiej.
- Cechy muzyki charakterystyczne dla Ziemi Pszczyńskiej.
- Opis stroju, ludowego i dworskiego do tańca sroka.

Co uczeń powinien umieć?

- Rozpoznawać instrumenty ludowe znajdujące się w Izbie Telemanna, znać ich budowę, sposób gry oraz okoliczności używania.
- Znać taniec dworski sroka oraz muzykę do układu tanecznego.

Metody: twórcza metoda poliestetyczna.**Formy:** praca w grupach twórczych:

- a) grupa plastyczna — strój ludowy do tańca sroka (grafika);
- b) grupa taneczno-ruchowa — kroki i figury do tańca sroka;
- c) grupa muzyczna — opracowanie melodii ludowej sroka na instrumenty melodyczno-perkusyjne;
- d) grupa medialna — prezentacja kaset i materiałów na sprzęcie wideo;
- e) grupa słowna — prowadzenie dyskusji oraz opracowanie komentarza do treści poznanych na zajęciach.

Środki dydaktyczne: kasety wideo: — „Pszczyna i jej zabytki”,
— Występ Zespołu Regionalnego z Goczałkowic, prezentacja tańca sroka; prospekty.**Miejsce zajęć:** Izba Telemanna, sala lekcyjna do zajęć muzycznych.**Liczba godzin na realizację sceniczną:** 4 godziny lekcyjne.**Tok zajęć:**

1. Dziesięć wieków historii Pszczyny — kaseta, publikacje o Pszczynie i Górnym Śląsku (A. Spyra, 1981; J. Pośpiech, J. Szczypka, 1980; D. Simonides, 1975; L. Musioł, 1936).
2. Szlakiem zabytków: miasto stare i nowe.
3. Zamek książęcy, pobyt na nim ważnych osobistości kultury muzycznej (np. G. F. Telemanna). Obchody Dni Telemanna.
4. Izba Telemanna i jej instrumentarium.
5. Przydział uczniów do grup twórczych, określenie zadań.
6. Samodzielna praca uczniów (w grupach twórczych).

7. Prezentacja kroków i figur tańca sroka (grupa taneczno-ruchowa).
8. Łączenie działań grup twórczych w jedną całość sceniczną pod hasłem *Obrazki z dziejów Pszczyny dawnej i współczesnej*.
9. Prezentacja kasety wideo: występ Zespołu Pieśni i Tańca Goczałkowiczanie — taniec sroka.
10. Podsumowanie i ocena pracy twórczej uczniów.
11. Zapowiedź następnych zajęć, podanie zadań do wykonania: zapoznać się z wybraną literaturą o tematyce folklorystycznej (np. A. K o p o c z e k, 1996).

Załącznik 7

Ramowy rozkład tematyki nauczania — KL I_E
Dział: Dziedzictwo kulturowe regionu pszczyńskiego

Lp.	Treść	Zakres realizacji
1	Żywy kontakt z historią	<ul style="list-style-type: none"> — Izba Telemanna — skansen „Zagroda wsi pszczyńskiej” — Muzeum Prasy Śląskiej w Pszczynie (starodruki, maszyny poligraficzne) — Muzeum Zabytkowych Wnętrz w Pszczynie — pomniki działaczy, np. Jana Kupca, zbiera- cza pieśni pszczyńskich — Działalność Towarzystwa Miłośników Ziemi Pszczynskiej — Publikacje o Pszczynie, np. A. Spyra
2	Dokument o regionie	<ul style="list-style-type: none"> — konkurs <i>Fotografia stara i nowa</i> — L. Musioł: <i>Pszczyna — monografia histo- ryczna</i> (1936)
3	Ważność tradycji we współczesności	<ul style="list-style-type: none"> — zwyczaje regionalne, gwara pszczyńska, ta- niec sroka, kowol i inne — strój pszczyński — nazwy, ich znaczenie dla kultury w prze- szłości i współczesne
4	Ciekawe zakątki mojego miasta, środowiska	<ul style="list-style-type: none"> — galeria sztuki „U Eliasza i Pistulki”
5	Kultura muzyczna i artystyczna mojego regionu	<ul style="list-style-type: none"> — domy kultury — zespoły amatorskie: regionalne zespoły śpie- wacze, zespoły pieśni i tańca, chóry, zespół kameralny „Con fuoco”, orkiestra symfo- niczna, młodzieżowa orkiestra symfoniczna. ognisko muzyczne

c.d. załącznika 7

6	Wyroby rzemiosła ludowego i artystycznego	— „Cepeliada”, hafciarki, rzeźbiarze, malarze Ziemi Pszczyńskiej
7	Konkursy i przeglądy zespołów artystycznych naszego regionu	— folklorystyczne spotkania „Pod Brzymem” — szkolne przeglądy artystyczne — aktualne koncerty, programy muzyczne i artystyczne ośrodki kultury, wystawy, kino, biblioteki i itp.
8	Wydarzenia z życia środowiska lokalnego	— hymn szkoły, jej tradycje, kroniki, osiągnięcia artystyczne
9	Wydarzenia z życia szkoły	

Bibliografia

- Adler A., 1947: *Psychologia indywidualna w wychowaniu*. Tłum. M. Kreczkowska. Warszawa, NK.
- Allport F. H., 1955: *Theories of Perception and the Concept of Structure*. New York, J. Wiley.
- Baley S., 1958: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa, PWN.
- Beyling P., 1975: *O muzyce i wokół muzyki*. Kraków, PWM.
- Bożowić L. I., 1968: *Ličnost' i jego formirovanije v detskom vozraste*. Moskwa, Izdat. Prosveščenie.
- Brzeziński J., 1978: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. PWN.
- Burowska Z., 1991: *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*. Warszawa, WSiP.
- Burt H. E., 1965: *Psychologia stosowana*. Warszawa, PWN.
- Cattell R. B., 1950: *Personality: A Systematic, Theoretical, and Factual Study*. New York, Mc Graw-Hill 1950.
- Chłopkiewicz M., 1980: *Osobowość dzieci i młodzieży, rozwój i patologia*. Warszawa, WSiP.
- Clauss G., Ebner H., 1972: *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*. Warszawa, PZWS.
- Dioniziak R., 1965: *Młodzieżowa „podkultura”*. Warszawa, WP.
- Doroszewski W., red., 1973: *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa, PWN.
- Ekel J., Jaroszyński J., Ostraszewska J.: 1965. *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa, WP.
- Frączek A., 1966: *Zachowanie się a osobowość*. Warszawa, PWSM.
- Freud Z., 1957: *Wstęp do psychoanalizy*. Tłum. Z. Kempnerówna, W. Znaniewicki. Warszawa, KiW.
- Głotonn R., Clero C., 1988: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Gołaszewska M., 1979: *Kultura estetyczna*. Warszawa, WSiP.
- Gołaszewska M., 1994: *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*. Warszawa—Kraków, PWN.

- Gordon E. E., 1991: *Nowe testy badania zdolności muzycznych*. W: *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Red. K. Miklaszewski i M. Meyer-Borysiewicz. Warszawa, Wyd. AM.
- Gordon E. E., 1995: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz—Warszawa.
- Gordon W. J. J., 1982: *Teoria synektyki*. W: I. Rozet: *Psychologia fantazji*. Warszawa, PWN.
- Goriszowski W., Kowolik P., 1994: *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*. Kielce WPZNP.
- Guilford J. P., 1959: *Personality*. New York, Mc Graw-Hill.
- Guilford J. P., 1960: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i w pedagogice*. Warszawa PWN.
- Gurycka A., 1955: *O budzeniu zainteresowań nauką u słabych uczniów*. W: „Rocznik Instytutu Pedagogiki”. T. 2. Warszawa, Instytut Pedagogiki.
- Gurycka A., 1978: *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa, WSiP.
- Guthrie E., 1964: *Osobowość w świetle teorii uczenia się*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. Reykowski. Warszawa PWN.
- Helman A., 1980: *Problem syntezy sztuk w świetle semiotycznej koncepcji systemów złożonych*. W: *Pogranicze i korespondencje sztuk*. Red. T. Cieślowska, J. Sławiński. Wrocław—Kraków—Gdańsk, PWN.
- Hurlock E. B., 1990. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa, PWN.
- Jakobson E. P. M., 1960: *Problemy psychologii emocji*. V: *Psychologičeskaja nauka w SSSR*. Moskwa, Izdat. Akad. Ped. Nauk RSFBR.
- Julia D., 1992: *Słownik filozofów*. Katowice, Wyd. Książnica.
- Kant I., 1977. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- Kelly G., 1977: *Clinical Psychology and Personality*. New York, J. Wiley 1969. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- Klimas-Kuchtowa E., 1995. W: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Red. E. Zwolińska, W. Jankowski. Bydgoszcz—Warszawa.
- Kłoskowska A., 1972: *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa, PWN.
- Kojs W., 1987: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Komeński J. A., 1956: *Wielka dydaktyka*. Wrocław, Ossolineum.
- Konaszkiewicz Z., 1976: *Wychowawcze funkcje odbioru muzyki*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- Konaszkiewicz Z., 1987: *Funkcje wychowawcze dziecięcych i młodzieżowych zespołów muzycznych*. Warszawa, COMUK.
- Kondraś O., 1984: *Psychologia kliniczna*. Warszawa PWN.
- Kopoczek A., 1996: *Ludowe instrumenty muzyczne polskiego obszaru karpackiego*. Rzeszów, Muzeum Okręgowe w Rzeszowie.
- Kozakiewicz M., 1970: *Paradoksy młodzieżowe*. Warszawa, KiW.
- Kozielecki J., 1987: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa, PWN.
- Kreutz M., 1966: *Analityczne badanie osobowości*. „Nowa Szkoła” nr 5.

- Kretschmer E., 1977. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- Kupisiewicz Cz., 1985: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa, PWN.
- Lasocki J. K., Powroźniak J., 1970: *Wychowanie muzyczne w szkole*. Warszawa, PWN.
- Legowicz J., 1983: *Zarys historii filozofii*. Warszawa, WP.
- Lewandowska K., 1978: *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa, WSiP.
- Lundin R. W., 1965: *Personality: An Eksperimental Approach*. New York, Mcmillan.
- Łapińska R., Żebrowska M., 1980. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa, PWN.
- Łobocki M., 1978: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa, PWN.
- Łuczak A., 1982: *Pro Sinfonika — sztuka życia wśród ludzi*. Warszawa, Wyd. Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechnienia Kultury.
- Manturzevska M., 1968: *H. D. Wing — Test inteligencji muzycznej, podręcznik tymczasowy*. Warszawa, COPSA.
- Manturzevska M., Kotarska H., red., 1990: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa, WSiP.
- Marody M., 1976: *Sens teoretyczny a sens empiryczny, pojęcia postawy*. Warszawa, PWN.
- Mayntz R., Holm K., Hübner P., 1985: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa, PWN.
- Mądrzycki T., 1970: *Psychologia prawidłowości w kształtowaniu się postaw*. Warszawa, WSiP.
- Mika S., 1966: *Postawy a zapamiętywanie*. W: „Studia Psychologiczne”. T. 7. Warszawa.
- Mika S., 1975. W: W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN.
- Mika S., 1977. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- Mika S., 1981: *Psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- Mika S., 1987: *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa, WSiP.
- Miklaszewski K., 1990. W: Manturzevska M., Kotarska H., red.: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa, WSiP.
- Mill J. S. T., 1962: *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*. Tłum. Cz. Znamierowski, Warszawa, PWN.
- Murray H., 1938: *Eksploration in Personality*. New York, Oxford University Press.
- Musioł L., 1936: *Pszczyna — monografia historyczna*. Katowice, Magistrat miasta Pszczyna.
- Natanson T., 1979: *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław, Ossolineum.
- Nawroczyński B., 1959: *O wychowaniu estetycznym*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.
- Newcomb T., 1964: *Kultura a osobowość*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. Reykowski. Warszawa, PWN.
- Nowak S., red., 1973: *Teorie postaw*. Warszawa, PWN.

- Obuchowska I., 1987: *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4.
- Okoń W., 1981: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN.
- Pielasińska W., 1986: *Młodzież i muzyka*. W: *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*. Red. A. Rakowski. Warszawa, AM.
- Pietrasinski Z., 1977. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- Pleśli R., 1969: *Podręcznik diagnostyki psychologicznej*. Warszawa, PWN.
- Pośpiech J., 1987: *Zwyczaj i obrzędy doroczne na Śląsku*. Opole, Instytut Śląski w Opolu.
- Program nauczania „Muzyka”*, 1987 i 1995. Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Przetacznikowa M., 1971: *Psychologia ogólna*. Warszawa, PZWS.
- Przybylski J., 1980: *Kontakty dorastającej młodzieży z muzyką*. W: *Kształcenie kultury muzycznej w szkole i środowisku pozaszkolnym. Materiały z sympozjum*. Bydgoszcz IKNiBO.
- Przychodzińska M., Trojanowska A., 1975: *Integracja zajęć muzycznych z plastycznymi w procesie kształcenia kultury estetycznej*. W: „*Studia Pedagogiczne*”. Nr 34. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1979: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa, NK.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1981: *Dziecko i muzyka*. Warszawa, NK.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1987: *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska M., 1989: *Wychowanie muzyczne — idee, treści i kierunki rozwoju*. Warszawa, WSiP.
- Rakowski A., red., 1986: *Podstawowe uwarunkowania dzieci i młodzieży do kultury muzycznej. Założenia, ekspertyzy i raporty zespołów ekspertów*. Warszawa, AM.
- Read H., 1981: *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Ossolineum.
- Reykowski J., 1973: *Podstawy a osobowość*. W: *Teorie postaw*. Red. S. Nowak. Warszawa, PWN.
- Reykowski J., 1974: *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa, KiW.
- Reykowski J., red., 1976: *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa, KiW.
- Reykowski J., 1977. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- „Rocznik Statystyczny”, 1989. Warszawa, GUS.
- „Rocznik Statystyczny”, 1990. Warszawa, GUS.
- Roscher W., 1987: *Polyaisthesis*. Wien, VWGOE.
- Roscher W., 1990: *Perspektywy zintegrowanej pedagogiki muzycznej w aspekcie teorii kształcenia*. „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” nr 3/4 [Warszawa].
- Rysiewicz Z., red., 1965: *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa, PIW.
- Sanocki W., 1981: *Kwestionariusze osobowości w psychologii*. Warszawa, PWN.
- Schaeffer B., 1983: *Dzieje muzyki*. Warszawa, WSiP.

- Simonides D., 1975: *Najpiękniejsze zwyczaje i obrzędy górnośląskie*. Katowice, Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Katowicach.
- Skinner Ch. E., red., 1971: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa, PWN.
- Słoniewska H., 1959: *Psychologiczna analiza zainteresowań*. Poznań, Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Spyra A., 1981: *Kultura ludowa regionu pszczyńskiego*. Pszczyna, TMZP.
- Strelau J., 1969: *Temperament i typ układu nerwowego*. Warszawa, PWN.
- Strelau J., Pietrasinski Z., Reykowski J., 1977. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- Suchodolski B., 1957: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa, PWN.
- Suchodolski B., 1967: *Świat człowieka a wychowanie*. Warszawa, PWN.
- Suchodolski B., 1968: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa, PWN.
- Suchodolski B., 1975: *Wychowanie a sztuka w cywilizacji współczesnej*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Ossolineum.
- Sulz J., 1997: *Pożegnanie z dziełem sztuki? Wychowanie muzyczne w sytuacji przymusu*. „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”. [Warszawa].
- Szaniawski I., 1965.: *Model i metoda*. Warszawa, PWN.
- Szczypka J., 1980: *Kalendarz polski*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Szewczuk W., 1962: *Psychologia*. T. 1. Warszawa, WSiP.
- Szman S., 1990: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa, PZWS.
- Szymanowski K., 1984: *Wychowawcza rola kultury muzycznej*. Przedmowa K. Żygulski. Warszawa, PWN.
- Śmiechowski B., 1993: *Z muzyką przez wieki i kraje. Historia muzyki*. Warszawa, PDW.
- Tatarkiewicz W., 1965: *O integracji sztuk*. W: „Studia Pedagogiczne”. Nr 34. Warszawa, PWN.
- Tatarkiewicz W., 1975: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa, PWN.
- Tatarkiewicz W., 1988: *Historia filozofii*. Warszawa, PWN.
- Thurstone L. L., 1932: *The Measurement of Attitude*. Chicago, J. Chare.
- Tolman E. Ch., 1988. W: Tatarkiewicz W: *Historia filozofii*. Warszawa, PWN.
- Tomaszewski T., 1970: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa, PZWS.
- Tomaszewski T., 1977: *Człowiek i otoczenie; Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa, PWN.
- Tomaszewski T., red., 1977: *Psychologia*. Warszawa, PWN.
- Tomaszewski T., 1984: *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa, WP.
- Tysza A., 1977: *Młodzieżowe uczestnictwo w kulturze*. W: *Młodzież w procesie przemian*. Warszawa, PWN.
- Uchyla-Zroski J., 1991: *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Uchyla-Zroski J., 1997: *Wyniki badań sondażowych z zakresu promuzycznych zachowań młodzieży szkół ponadpodstawowych*. W: *Sztuka i edukacja*. Red. M. Przychodzińska. Lublin, Wyd. UMCS.

- Weaver W., 1995. W: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz—Warszawa, WSP.
- Weintischke L. E., 1987: *Poliestetyczne wychowanie jako model dydaktyczny*. W: *Polyaisthesis*. Red. W. Roscher. Wien, VWGOE.
- Więckowski R., 1995: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, WSiP.
- Wilk A., 1989: *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*. Kraków, Wyd. Naukowe WSP.
- Wojciszke B., 1986: *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*. Wrocław, Ossolineum.
- Wojnar I., 1964: *Estetyka i wychowanie*. Warszawa, PWN.
- Wojnar I., red., 1965: *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa, PWN.
- Wojnar I., 1966: *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa, NK.
- Wojnar I., 1968: *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa, PZWS.
- Wołoszyn S., 1964: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa, PWN.
- Wołoszynowa L., 1965: *Psychologia ogólna i rozwojowa w zarysie*. Warszawa, PZWS.
- Wundt W., 1985: *Grundriss der Psychologie*. Leipzig 1911. W: *Temperament, osobowość, działanie*. Red. J. Strelau. Warszawa, PWN.
- Zawadzki B., 1970: *Wstęp do teorii osobowości*. Warszawa, PWN.
- Zazzo B., 1972: *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa, PWN.
- Znaniecki F., 1934: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa, PWN.
- Żebrowska M., red., 1975, 1980, 1981: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, PWN.

Indeks tematyczno-zagadnieniowy

Adolescencja 43, 44—46, 195, 201

Audiacja 48—51

Etapy badań — (zob. też *Wyniki badań*, *Metodologia badań*) 11, 86

- pilotażowe i wstępne 86—93
 - wiedza muzyczna 83—85
 - zdolności i uzdolnienia muzyczne 85—93, 94—97, 100—103
 - inteligencja muzyczna i wiek muzyczny 98—99, 104—106, 107—108
 - postawy promuzyczne (zob. też *Postawy*) 109—112
 - weryfikacja metod technik i narzędzi badawczych 112—113
- właściwe 138—195
 - założenia metodologiczne 138—140
 - organizacja naturalnego eksperymentu pedagogicznego 140—143
 - pomiar przedeksperymentalny w trakcie eksperymentu i po jego zakończeniu 144—146
 - jakościowa analiza wyników 176—178
 - weryfikacja hipotez 190—193
 - wnioski i uogólnienia 193—195

Formy aktywności muzycznej

- czytelnictwo 28, 135
- działanie, sprawności i umiejętności 21, 23, 107—108, 125
- gromadzenie materiałów muzycznych 24, 27, 28, 35, 135
- odtwarzanie 24, 27, 33, 35, 45, 135
- percepcja 24, 28, 35, 45
- recepcja 45, 135
- tworzenie 22, 24, 27, 33, 35, 45, 101
- wiedza 28, 34, 83—85, 112, 123, 125, 135

Funkcje muzyki

- artystyczna 38, 40, 41, 42
- pozamuzyczna 38, 39, 41, 42
- wychowawcza 9, 38—42

Integracja 21, 23, 51—54, 61—63

Koncepcje edukacji muzycznej młodzieży

- dziedzictwo kulturowe w regionie w treściach wychowania muzycznego 9—11, 84, 193—195, 198—199
- integracja sztuk 51—53, 61—62, 198
- studium historyczne 46—48, 59—60
- teoria uczenia się muzyki (E. Gordon, zob. też *Audiacja*) 48—50, 62
- założenia systemów nauczania według E. Jaques'a-Dalcroze'a, Z. Kodalya i C. Orffa 46—47, 60—61
- zintegrowana pedagogika muzyczna w założeniach metody W. Rochera 53—59, 62—63

Metodologia badań — (zob. też *Metody, techniki i narzędzia badań*) 64—82

- cel pracy 10, 64, 81
- przedmiot badań 16, 64, 81
- hipotezy 65—66
- zmienne (niezależne, zależne, pośredniczące) 66—68
- zasięgi badań 69—73
 - osobowy i terytorialny 70
 - badania pilotażowe 11, 69—70
 - badania wstępne 69—70
 - badania właściwe 69—71
 - czasowy 81
- kierunki i fazy badań 81—82
- reprezentatywność próby 71—73

Metody, techniki i narzędzia badań

- krytyczny przegląd literatury przedmiotu 13, 37, 73—74
- analiza materiałów i źródeł 73—74
- sondaż diagnostyczny 73—74
 - kwestionariusze i ankiety 73—74, 77, 207—213, 215—216
 - wywiady 73, 75
 - skale pomiarowe postaw 73, 75—76, 213—215
- obserwacja 73, 77, 216
- naturalny eksperyment pedagogiczny 73, 77—78
 - klasa porównawcza 70—71
 - klasa eksperymentalna 70—71
- testy:
 - inteligencji muzycznej H. Winga 78
 - profil zdolności muzycznych E. Gordona 79
- metody statystyczne 80
 - *Test istotności t-Studenta* Fischera 80
 - korelacje 80
- modelowanie 80

Modele i ich koncepcje 196—206

- struktura przedmiotu „muzyka” wg ministerialnej podstawy programowej (zob. też *Koncepcja edukacji muzycznej*) 202—203
- paradygmaty i ich podział 196—199

- powszechnego wychowania muzycznego i wychowania do kultury 64, 199—201
- przetwarzania informacji 49
- przetwarzanie informacji muzycznej 50
- wielopostrzegania sztuki 62

Motywacje

- działań promuzycznych 13, 21, 31—32, 123, 125

Nauczyciel

- działalność dydaktyczna 27, 30, 46—48, 59—63, 123, 133—134, 139—140, 186—190, 204—206, 218—219
- przygotowanie zawodowe przez uczelnię 129—130
- związki korelacyjne działań nauczyciela muzyki 126—130
- twórcza metoda polistetyczna 66, 75, 113, 138, 140—143, 217—218

Nawyki 22

Pasje 24—25, 31, 123

Potrzeby 13—14, 19, 22, 24, 29—30, 41—42, 45—46, 112—113,

Postawa

- definicje 15, 24—27, 75
- komponenty postawy 75, 178—183
- kształtowanie postaw w procesie dydaktyczno-wychowawczym (zob. też *Nauczyciel*) 10, 27—28, 35, 45, 66—68
- promuzyczna 10, 15—17, 22, 109—112
- przedmiot postawy 15—16, 26—28, 76, 183—190
- skala postaw 75—77, 163—169
- zmiany postaw 26, 171—173
- związki korelacyjne między prezentowaną postawą a zdolnościami muzycznymi 170—171

Środowisko badawcze

- kryteria 125, 136, 140
- ośrodki kultury 41, 123, 125, 130
- rodzina, dom 10, 17, 30, 34, 41, 123, 125, 130
- rówieśnicze 17, 123, 130
- szkoła 10, 30, 123, 130

Teorie osobowości — (zob. też *Zachowania w koncepcjach współczesnej psychologii*)

- osobowość 10, 13—37

Typologia promuzycznych zachowań

- czynniki główne zachowań 125—133, 194
 - aktywacja jednostki 125, 136
 - środowisko 125, 136
 - preferencje muzyczne 125
 - czynniki główne a typy promuzycznych zachowań 133—134

Rodzaje zachowań promuzycznych

- demokratyczno-prospołeczne 132
- obojętne 132—133
 - permanentnego kształcenia muzycznego 132
 - postdydaktyczne 131
 - wolicjonalno-autokratyczne 131—132

Uczucia i emocje 28, 30—31, 45, 123

Uzdolnienia muzyczne — (zob. też *Etapy badań; Wyniki badań*)

- inteligencja muzyczna 90—92, 98—99, 104—105, 151—152, 160—161
 - wiek muzyczny 93, 100, 106, 153, 162
- profil zdolności muzycznych 86, 89, 94—97, 144—148, 150, 154—157, 159
 - wyobrażenia dźwiękowa (podtesty)
 - melodia 87, 96, 102, 148, 157
 - harmonia 87, 96, 102, 148, 157
 - wyniki ogólne 87, 96, 102, 148, 157
 - wyobrażenia rytmiczna (podtesty)
 - tempo 87, 96, 102, 149, 157
 - metrum 87, 96, 102, 149, 157
 - wyniki ogólne 87, 96, 102, 149, 157
 - wrażliwość muzyczna (podtesty)
 - frazowanie 87, 96, 102, 149, 158
 - zwroty zakończeniowe 87, 96, 102, 149, 158
 - styl 87, 96, 102, 149, 157
 - wyniki ogólne 87, 96, 102, 149, 157
- zdolności 21—22, 25, 85, 101, 106, 125, 144—145, 176—178

Wartości estetyczne muzyki (sztuki)

- systemy wartości 22, 25, 30, 35, 41, 45, 112, 125
- uczucia estetyczne 30, 44, 204

Wyniki badań

- kwestionariusz aktywności dydaktycznej 173—175
- sondaż diagnostyczny 114—137
 - Ankieta ucznia (AU) 114—125
 - Ankieta nauczycieli (AN) 125—130
- skala postaw — (zob. też *Postawa*) 163—169
- Test *profilu zdolności muzycznych* E. Gordona
 - badania pilotażowe 86—89
 - badania wstępne 94—97, 100—103
 - badania właściwe 144—150, 154—160
- Test *inteligencji muzycznej* H. Winga
 - badania pilotażowe 90—93
 - badania wstępne 98—100, 104—106
 - badania właściwe 151—153, 160—162
- Wywiad 175

Zachowania jako działanie

- bodźce zachowań — (zob. też *Koncepcja behawiorystyczna*) 17—18, 29, 31
- promuzyczne — (zob. też *Typologia promuzycznych zachowań*) 9, 10, 13—17, 21—22, 42—43, 45—46, 123, 135—137
- społeczne 10, 45, 130
- związki korelacyjne zachowań ucznia 114—122, 124—130

Zachowania w koncepcjach współczesnej psychologii 10, 14, 35—37

- koncepcja behawiorystyczna 17—19, 21
- koncepcja energetyczna 34—35
- koncepcja humanistyczna 19—20
- koncepcja osobowościowa zachowania 22—24, 26—28
- koncepcja psychoanalityczna 18
- koncepcja psychologii postaci 19
- koncepcja strukturalna 20—23, 23—25
- koncepcja transgresyjna zachowań 32—34

Zainteresowania

- promuzyczne — (zob. też *Zachowania jako działanie*) 9—14, 28—31, 34, 45, 64, 109—112, 123, 190—193, 205
- inne 22, 25, 28—31, 40

Indeks nazwisk

- Abramowski Edward 39
Adler Adolf 19, 220
Allport Floyd Henri 23, 220

Bach Johann Sebastian 83
Bahaley Ernesto 46
Baley Stefan 34, 220
Battke Max 46
Beethoven Ludvig van 84
Berenson Bernhard 41
Bergson Henri 40, 46
Beyling Paweł 27, 220
Binet Alfred 40
Bożowicz Leonid Iwan 25, 220
Brzeziński Jerzy 67, 138, 220
Burowska Zofia 41, 220
Burt Harold Ernest 29, 31, 220

Cage John 53
Cattell Raymond Bernard 23, 220
Cheve Emile 60
Chłopkiewicz Maria 20, 44, 220
Chopin Fryderyk 52, 84
Cieślukowska Teresa 221
Claparede Edward 40, 46
Clauss Günther 65, 220
Clermont Claude 40, 220
Coleman Satis 46
Comte Auguste 39

Curwen John 60

Debussy Claude 53, 84
Decroly Ovide 40
Dewey John 40, 41, 46
Dioniziak Ryszard 43, 220
Doroszewski Witold 15, 220
Dukas Paul 52

Ebner Heinrich 65, 220
Ekel Jerzy 26, 29, 220
Elsner Józef 39
Engels Fryderyk 39

Ferriere Adolph 40
Frączek Adam 21, 220
Freinet Celestin 40, 46
Freud Zygmunt 18, 33, 220

Gadamer Hans Georg 61, 62
Galin Pierre 60
Gloton Robert 40, 220
Goethe Johann Wolfgang 39, 52
Gołaszewska Maria 41, 42, 220
Gomółka Mikołaj 83
Gordon Edwin Elias 48, 49, 51, 62, 73,
78, 79, 81, 85, 87—89, 93—97, 100,
102, 103, 144, 145, 147, 148, 150, 154,
156, 157, 159, 176, 192, 221, 225, 227,
229

- Gordon William J. J. 138, 221
Goriszowski Włodzimierz 81, 138, 199, 221
Grieg Edward 52
Guido z Arezzo 60
Guilford Joy-Paul 21, 23, 80, 221
Gurycka Antonina 28, 29, 31, 221
Guthrie Edward 22, 221

Hartman Wiktor 52
Hanslick Eduard 39
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 39
Heine Heinrich 52
Helman Alicja 61, 221
Herder Johann Gottfried 39
Hławiczka Karol 47
Holm Kurt 138, 222
Hübner Peter 138, 222
Hurlock Elisabeth B. 29, 43, 221

Ibsen Henryk 52

Jakobson E. Paweł M. 25, 221
Jankowski Wojciech 50, 221
Jaques-Dalcroze Emile 46, 47, 48, 60, 227, 231
Jaroszyński Jan 26, 29, 220
Jöde Fryderyk 46
Julia Dieder 39, 221

Kabalewski Dymitr 46
Kant Immanuel 34, 39, 61, 221
Karłowicz Mieczysław 84
Kazuro Stefan 47
Kelly Georg 221
Kempnerówna S. 220
Klimas-Kuchtova Ewa 50, 221
Kłosowska Antonina 42, 221
Kodaly Zoltan 46, 48, 60, 61, 227, 231
Kojs Wojciech 199, 221
Kolago Lech 57, 58, 62
Komeński Jan Amos 38, 221
Konaszkiewicz Zofia 42, 43, 45, 221
Kondraś Andrzej 20, 221
Kopoczek Alojzy 218, 221
Kotarska Halina 22, 43, 222
Kowolik Piotr 81, 138, 199, 221
Kozakiewicz Mikołaj 43, 221
Kozielecki Józef 32, 33, 221
Kreczkowska Maria 220
Kretschmer Ernest 34, 222
Kreutz Mieczysław 23, 221
Kuhn Thomas 196
Kupisiewicz Czesław 196, 222
Kurcz Jerzy 206

Lasocki Józef Karol 30, 31, 39, 46, 47, 59, 60, 222
Legowicz Jan 39, 222
Lewandowska Kinga 43, 222
Likert Rensis 75
Lowenfeld Victor 40
Lundin Robert Wiliam 22, 222

Łapińska Renata 29, 222
Łobocki Mieczysław 64, 138, 222
Łuczak Alojzy 42, 222

Manturzevska Maria 22, 43, 45, 79, 222
Marks Karol 39
Marody Mirosława 25, 75, 222
Martenot Maurice 46
Maszyński Piotr 47
Mayntz Renate 138, 222
Mądrzycki Tadeusz 26, 76, 222
Meyer-Borysiewicz Maria 221
Mika Stanisław 25, 26, 27, 42, 76, 222
Miklaszewski Kacper 49, 221, 222
Mikołaj z Krakowa 83
Mill John Stuart 94, 138, 222
Monet Claude 53
Moniuszko Stanisław 84
Montessori Maria 40
Mośka Otylia 175

- Mozart Wolfgang Amadeus 84
Münnich Richard 46
Murray Henri 22, 222
Mursell James 46, 48
Musioł Ludwik 217, 218, 222
Musorgski Modest 52

Natanson Tadeusz 50, 222
Nawroczyński Bogdan 29, 31, 222
Newcomb Theodore 23, 222
Nowak Stefan 24, 26, 75, 222, 223

Obuchowska Irena 196, 223
Okoń Wincenty 30, 31, 204, 223
Olbert Stefan 205
Olbrycht Katarzyna 206
Orff Carl 22, 48, 60, 227
Ostaszewska Jadwiga 26, 29, 220

Paris Aime 60
Pestalozzi Johann Heinrich 39, 60
Piaget Jean 46
Pielasińska Wiesława 42, 43, 223
Pietrański Zbigniew 35, 223, 224
Pleśli Ryszard 29, 31, 223
Pośpiech Jerzy 217, 223
Powroźniak Józef 31, 39, 46, 47, 59, 60, 222
Przetacznikowa Maria 43, 223
Przybylski Jerzy 43, 45, 223
Przychodzińska Maria 41, 43, 46, 47, 53, 223—224
Przychodzińska-Kaciczak Maria 30, 31, 41—42, 47, 60, 223

Rakowski Andrzej 42, 223
Read Herbert 40, 41, 46, 223
Reykowski Janusz 21—24, 35, 221—224
Roscher Wolfgang 53, 54, 57—59, 62, 63, 223, 225, 227
Rozet Igor 221
Rousseau Jean Jacques 38, 60
Rysiewicz Zenon 53, 223

Sanocki Włodzisław 75, 223
Schaeffer Bogusław 52, 223
Schiller Friedrich 39
Schopenhauer Arthur 39
Schubert Franz 52
Sikora Jadwiga 94, 100
Simonides Dorota 217, 224
Skinner Charles 22, 224
Sławiński Janusz 221
Słoniewska Helena 28, 31, 224
Spyra Aleksander 219, 224
Strawiński Igor 61
Strelau Jan 34, 35, 224, 225
Strong Edward Kellogg 29
Student Gosset William Sealy 80, 88, 89, 92, 96—99, 102—105, 150—152, 158—161, 164, 165, 167, 168, 174, 227, 232
Suchodolski Bogdan 41, 43, 224
Sulz Józef 61, 62, 224
Suzuki Shinichi 48
Szaniawski Ignacy 81, 199, 224
Szczepanowska Flora 47
Szczypka Józef 217, 224
Szewczuk Włodzimierz 20, 34, 224
Szuman Stefan 41, 46, 53, 224
Szymanowski Karol 41, 84, 224

Śmiechowski Bogusław 52, 224

Tatarkiewicz Władysław 18, 23, 40, 51—53, 224
Teleman Georg Philipp 217
Thurstone Louis 29, 224
Tolman Edward Chace 23, 224
Tomaszewski Tadeusz 17—19, 22—25, 35, 42, 43, 221—224
Trojanowska Anna 43, 53, 223
Tyszkiewicz Anna 42, 224

Uchyla-Zroski Jadwiga 22, 47, 48, 60, 144, 224

- Wacław z Szamotuł 83
Wagner Richard 52, 53
Weaver Warren 50, 225
Webern Anton 53
Weintischke Ludwik 59, 225
Wieniawski Henryk 84
Więckowski Ryszard 196, 197, 201, 225
Wilk Andrzej 47, 60, 225
Willems Edgar 46
Wing Herbert 73, 78, 79, 81, 85, 90, 92, 93,
98, 99, 104, 105, 144, 151, 152, 160,
161, 192, 222, 227, 229, 232, 234
Witwicki Władysław 31
Wojciszke Bogdan 49, 225
Wojnar Irena 41, 46, 53, 225
Wołoszyn Lidia 43, 225
Wołoszyn Stefan 39, 40, 225
Wundt Wilhelm 34, 225
Wysocki Stanisław 47
Zakrzewska Zofia 225
Zathey Janusz 205
Zawadzki Barbara 23, 225
Zazzo Bianka 43, 225
Zieliński Mikołaj 83
Znamierowski Czesław 222
Znaniecki Florian 23, 225
Znaniewicki W. 220
Zwolińska Ewa 50, 221
Żebrowska Maria 29, 31, 44, 221, 222,
225
Żygulski Kazimierz 224

Jadwiga Uchyla-Zroski

The Conditions of Shaping Young People's Favourable Attitude to Music in the Period of Adolescence

S u m m a r y

The educational values of music provide ample opportunity for pedagogical activities aimed at the young person's harmonious development. People started finally to realise how great that potential could be, and experimental research has been undertaken with the purpose of educating active members of the musical audience, who would be creators and lovers of art. The identification of the nature of young people's interests in music made it possible to describe the conditions for the development of such interests and to put forward a new educational model of music as a school subject. Musical education, enriched with knowledge about elements of the regional culture, created in young people a need for active contacts with art and music in their various forms. Such impulses at the time of adolescence may bear fruit in the later, adult life.

The purpose of the research was, on the one hand, to show the present situation as regards the musical education of young people, and, on the other hand, to indicate, on the basis of a diagnosis of the current state of affairs, the possibility of implementing alternative models of musical education. Such models should shape efficiently young people's interests, so that they could, on the basis of the acquired musical information, and of the learned skills, create in young people a favourable disposition to music and musical life.

The book is composed of four parts. The first is concerned with the researchers' theories and positions with regard to various concepts of personality, it also shows the links between those theories and the psychological and pedagogical strategies shaping young people's attitudes towards music in the period of adolescence. The second part contains a survey of theoretical concepts concerning the role of music in education, and it presents various educational theories of musical education based on the assumptions of the integrated musical education.

The third part presents the results of the diagnostic research on the development of young people's musical interests, and on the influence of the school environment and other social environments on that development. A natural pedagogical experiment provided some important information on the way personal abilities help to generate the favourable disposition towards music in a given population. The fourth part is a presentation of the author's own concept of a mode of musical education, described as "the model of a general musical and cultural education".

The present publication is an attempt at an innovative interpretation of the musical behaviour of young people in the period of their adolescence with regard to musical interest and skills, and the influence of various social environments, such as the family, school, cultural and educational institutions etc. The results that have been obtained allowed the author to distinguish five types of attitudes towards music: the postdidactic, the democratic and pro-social, the attitude focused on a permanent musical education, and the indifferent one. A research instrument has also been developed, i.e. a scale of attitudes favourable towards music, which made it possible to carry out an analysis of the components of various attitudes and of their vector.

The publication in question is destined for the students of musical pedagogy, animators of cultural and musical life, teachers of music, employees of various cultural and educational institutions, and the parents of adolescents.

We have to emphasise the manifold advantages of musical education, it is a factor that strongly affects all aspects of a person's life, and a means to develop aesthetic values and emotions. Music plays also the role of something similar to an international language that brings together people of various cultures, races, nationalities, and age groups.

Jadwiga Uchyla-Zroski

Bedingungen der musikbezogenen Verhaltensweisen der Jugend

Zusammenfassung

Der bildende und erziehende Charakter der Musik ist ein wichtiges Element der pädagogischen Aktivitäten im Bereich der harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit eines jungen Menschen. Deshalb wurden experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung eines aktiven Zuhörers, Schöpfers und Kunstliebhabers eingeleitet. Die Musikinteressen der Jugend der Oberschulen, die sich in gewissen Verhaltensweisen und Stellungen der Musik gegenüber äußern, erlaubten, die sie bedingenden Faktoren zu bestimmen und ein neues Bildungsmodell des Schulfaches „Musik“ herauszubilden. Die mit Elementen der regionellen Kultur verbundene Musikerziehung begünstigt das Bedürfnis der Jugend, mit der Kultur in ihren verschiedenen Formen zu verkehren.

Das in der Jugend geweckte Interesse kann später, im erwachsenen Leben, entsprechende Resultate bringen. Ziel der Untersuchungen war einerseits die Darstellung der aktuellen Lage im Bereich der Musikerziehung und Bildung der Jugend in den Oberschulen (Diagnose); andererseits ging es darum, anhand der Umfrage die aktuelle Lage zu erörtern und alternative Modelle der Musikerziehung vorzuschlagen, die die Interessen beeinflussen würden, so daß dank des erlangten Wissens über die Musik und dank bestimmter Fertigkeiten eine positive Stellungnahme der Jugend der Musik und dem Musikleben gegenüber herausgebildet werden könnte (Prognose). Der Aufsatz besteht aus vier Teilen. Im ersten werden die Meinungen und die Theorien verschiedener Forscher dargestellt, die diverse Konzepte der Persönlichkeit entwerfen, und deren Zusammenhang mit der Herausbildung der psycho-pädagogischen Relationen, die das musikbezogene Verhalten der Jugend beeinflussen. Der zweite Teil beinhaltet eine Aufstellung der Konzepte der Forscher über die Rolle der Musik in der Erziehung und zeigt verschiedene Vorschläge der Musikbildung, die auf den Prinzipien der integrierten Musikpädagogik beruhen.

Im dritten Teil werden die Ergebnisse der Umfragen über die Herausbildung der musikbezogenen Interessen der Jugend gezeigt. Hier wird auch der Einfluß der Schule und des Milieus auf ihre Entwicklung gezeigt. Das pädagogische Experiment lieferte Informationen über die Funktion des Potentials der musikalischen Begabung in der Herausbildung musikbezogener Verhaltensweisen in der untersuchten Gruppe. Im vierten Teil wird das Konzept der Verfasserin des Musikbildungsmodells, das als „Modell der allgemeinen Musik und Kulturerziehung“ bestimmt wird.

In der Veröffentlichung ist ein Versuch einer neuen Interpretation der musikbezogenen Verhaltensweisen der Jugend im Aspekt der Musikinteressen und der Musikbegabung zu finden. Außerdem wird auch der Einfluß des Milieus (der Familie, der Schule, und der kulturellen Bildungsstätten) auf die Herausbildung der Stellungen der Jugend der Musik gegenüber erörtert. Die Resultate erlaubten fünf Arten des musikbezogenen Verhaltens auszusondern: das postdidaktische Verhalten, das willens-autokratische Verhalten, das demokratisch-prosoziales Verhalten, die permanente Musikbildung, das gleichgültige Verhalten.

Außerdem wurden Forschungswerkzeuge bearbeitet, dh. die Skala der musikbezogenen Stellungen, die die Durchführung der Analyse des Gegenstandes im Bereich der Komponenten und die Stellungvektoren erlaubten. Der Aufsatz ist für Studenten der Fakultäten für Pädagogik und Musik, Kultur und Bildung, für Musiklehrer, für Mitarbeiter der kulturellen Bildungsstätten und für die Eltern der Jugend bestimmt.

Es wird festgestellt, daß die Musik alle Lebenssphären des Menschen beeinflußt und ein wichtiger Faktor der Herausbildung der ästhetischen Werte und Gefühle ist. Die Musik ist eine „internationale Sprache“, daher ist sie ein Mittel der internationalen Kommunikation.

DDŠ

Elementy graficzne na okładce
i stronach działowych
Barbara Halcert

Redaktor
Małgorzata Poglódek

Redaktor techniczny
Barbara Arenhövel

Korektor
Halina Mączka

Copyright © 1999 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-0883-7

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

Wydanie I. Nakład: 300 + 50 egz. Ark. druk. 15,0.
Ark. wyd. 20,0.

Przekazano do składu w czerwcu 1999 r. Pod-
pisano do druku w sierpniu 1999 r. Papier III kl.,
80 g.

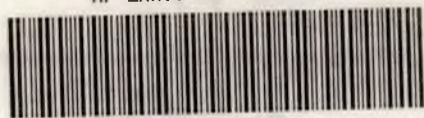
Zam. 1794-K/99

Cena 20 zł

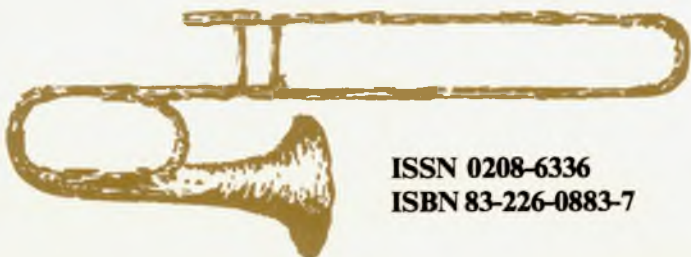
Cieszyńska Drukarnia Wydawnicza
ul. Pokoju 1, 43-400 Cieszyn

PN 1791

nr inw.: BG - 290155



BG 290155



ISSN 0208-6336

ISBN 83-226-0883-7